

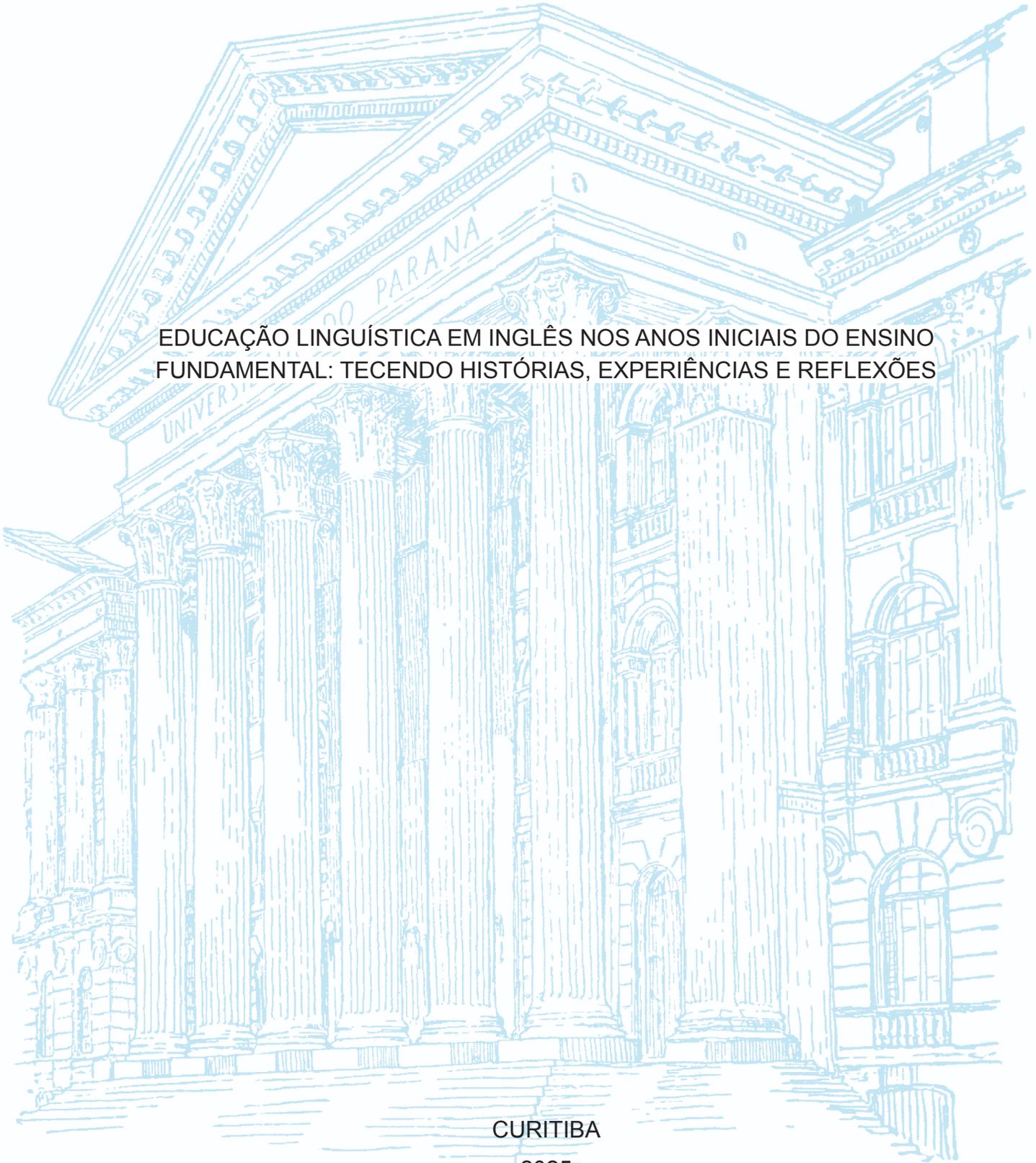
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARIANE NADALINE

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM INGLÊS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: TECENDO HISTÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES

CURITIBA

2025



MARIANE NADALINE

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM INGLÊS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: TECENDO HISTÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, Área de concentração Estudos Linguísticos, Linha de Pesquisa Língua, Cultura e Identidade: Ensino e aprendizagem de línguas, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a Dr^a Clarissa Menezes Jordão

CURITIBA

2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Nadaline, Mariane

Educação linguística em inglês nos anos iniciais do ensino fundamental 1 : tecendo histórias, experiências e reflexões. / Mariane Nadaline. – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Clarissa Menezes Jordão.

1. Língua inglesa (Ensino fundamental) - Estudo e ensino.
2. Translinguagem (Linguística). 3. Linguística aplicada. I. Jordão, Clarissa Menezes, 1963-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Bibliotecária: Fernanda Emanóela Nogueira Dias CRB-9/1607

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **MARIANE NADALINE**, intitulada: **EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA EM INGLÊS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: TECENDO HISTÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES**, sob orientação da Profa. Dra. CLARISSA MENEZES JORDÃO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 26 de Fevereiro de 2025.

Assinatura Eletrônica

27/02/2025 16:08:21.0

CLARISSA MENEZES JORDÃO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

27/02/2025 15:45:09.0

CLAUDIA HILSDORF ROCHA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS)

Assinatura Eletrônica

27/02/2025 12:03:35.0

JHULIANE EVELYN DA SILVA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO)

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa foi realizada com o apoio de diversas pessoas que gentilmente me estenderam a mão ou se dispuseram a me ouvir nos momentos em que precisei e a todas elas tenho muito a agradecer.

À minha orientadora, Clarissa Menezes Jordão, por tudo o que ela me ensinou, pelo seu cuidado e respeito em todas as nossas interações.

Às professoras Claudia Hilsdorf Rocha e Ana Paula Beato Canato, pelas leituras cuidadosas do meu texto de qualificação, e também à professora Jhuliane Evelyn da Silva, pela participação na banca de defesa. Suas contribuições foram fundamentais para minha pesquisa.

Às/aos meus colegas de pós-graduação e de trabalho, com quem pude compartilhar minhas dificuldades, minhas conquistas e descobertas.

Às gestoras da escola na qual a pesquisa se realizou, por possibilitar que a pesquisa se desenvolvesse dentro dessa instituição.

Às minhas amigas e amigos Rei, Flávia, Dino, César, Thaís, Suzana, Paola, Maurício, Franziska, Thiago, Bel, Rafa, Ruth, e à minha prima Ana e ao meu primo Gigio, pelo apoio e por deixarem a vida mais leve com nossas risadas e conversas. Um agradecimento especial ao Neco, que além de grande amigo, sempre esteve disposto a me socorrer (academicamente) com afeto.

À minha cunhada e amiga Fabi, com quem é tão bom conversar, desabafar e trocar ideias.

À minha sogra Carmen e ao meu sogro Carlos, que me ajudaram a equilibrar as tarefas de ser mãe, professora e estudante com leveza.

À minha mãe, Vera, e ao meu pai, Carlos, por acreditarem em mim e por me apoiarem com tudo o que podiam e com o que não podiam para que eu pudesse alcançar mais esse objetivo.

À vó Cecília, que está presente ao longo dessa dissertação, e que me inspirou a vida toda, embora talvez ela não saiba disso.

Ao querido Homer, meu companheiro, que esteve ao meu lado me incentivando, ouvindo minhas angústias e conquistas e me ajudando a organizar

nossa vida familiar para que esse processo fosse leve e tranquilo. Seu carinho e afeto foram fundamentais.

Ao Joca, meu filho, que amo muito e que me mostra diariamente que educar crianças é uma tarefa ao mesmo tempo doce e desafiadora.

Agradeço especialmente a todas/os as/os estudantes que ao longo da minha jornada como professora confiaram em mim, me trouxeram alegrias, preocupações, questionamentos e desafios.

RESUMO

Nesta dissertação, apresento percepções da comunidade escolar a respeito do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa nos anos iniciais (1º a 5º ano) do Ensino Fundamental. Reflito a respeito dessas percepções sob a luz dos estudos sobre Inglês como Língua Franca, translinguagem e decolonialidade. A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Curitiba, em uma escola da rede privada de ensino. Nesse contexto, observei a influência de conceitos e valores atribuídos às aulas de língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conceitos estes que reverberam visões de língua vinculados à colonialidade da linguagem. O objetivo geral da pesquisa foi investigar como a comunidade escolar percebe e avalia o aprendizado de língua inglesa que é promovido nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A autoetnografia foi a metodologia utilizada para estudo. A escrita de um diário de campo foi realizada para registrar falas das/os estudantes, de seus familiares e da equipe gestora e pedagógica da escola, bem como para o registro de eventos relativos ao problema de pesquisa. Também foram promovidas rodas de conversa com a participação das/os estudantes. A partir da leitura dos registros do diário de campo e da escuta das gravações das rodas de conversa, foi realizada a escrita de um capítulo de reflexão sobre os temas levantados, entre os quais o lugar que a língua inglesa ocupa na sociedade de acordo com a visão da comunidade escolar, que variedades da língua inglesa são prestigiadas por essa comunidade, como as/os estudantes e familiares avaliam a qualidade do ensino promovido e como o uso de língua materna é percebido pelos participantes da pesquisa. Foram então desenvolvidas proposições de práticas pedagógicas que visam a educação linguística em língua inglesa como prática social, a ampliação do uso da língua inglesa nas aulas, o alinhamento da equipe de professoras/es que ministram a disciplina na escola, a construção de currículos e formas de decolonizar a aula de língua inglesa.

Palavras-chave: língua inglesa, Inglês como Língua Franca, translinguagem, decolonialidade, autoetnografia, educação linguística.

ABSTRACT

In this dissertation, I bring perceptions of the school community about the teaching-learning process of the English language in the first years (1st to 5th year) of Elementary school. I reflect about these perceptions considering the studies of English as Lingua Franca, translanguaging and decoloniality. The research was developed in the city of Curitiba, in a school that belongs to the private education system. In this context, I observed the influence of concepts and values that are attributed to the English language lessons that take place in the first years of Elementary school. Such concepts resonate visions of the language that are linked to the coloniality of language. The main goal of this research was to investigate how the school community perceives and evaluates the learning of the English language that is promoted in the first years of Elementary school. Autoethnography was the methodology used for this study. A field journal was written in order to register the utterances of students, their relatives and the school pedagogical and management team, as well as to register the events that were related to the research problem. I also promoted roundtable discussions with the students' participation. After reading the registers in the field journal and listening to the recordings of the roundtable discussions, I wrote a chapter in which I reflect about the themes that emerged, such as the place that English has in the society according to the school community, what are the privileged varieties of English that the community favours, how students and their relatives evaluate the quality of the teaching that is promoted and how the use of the students native language (Portuguese) is perceived by the participants of the research. Subsequently, I developed propositions of pedagogical practices that aim at promoting linguistic education in English as a social practice, increasing the use of the English language during lessons, aligning the team that teaches English in schools, building curriculum, and decolonizing the English language lessons.

Keywords: English language, English as Lingua Franca, translanguaging, decoloniality, autoethnography, linguistic education.

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEF - Common European Framework

EI - Educação Infantil

EF - Ensino Fundamental

EM - Ensino Médio

ILE - Inglês como língua estrangeira

ILF - Inglês como língua franca

LI - língua inglesa

PNE - Plano Nacional de Educação

TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUZINDO A TESSITURA DA PESQUISA.....	9
2 A ARTESÃ PLANEJA SEU PROJETO: CONTEXTO E ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....	18
2.1 Os fios da trama: o contexto de pesquisa.....	18
2.2 Problema, objetivos, perguntas de pesquisa e justificativa.....	20
2.3 Autoetnografia.....	22
2.4 Ferramentas de pesquisa.....	29
2.4.1 Diário de campo.....	29
2.4.2 Rodas de conversa.....	31
3 AS AGULHAS QUE TECEM OS FIOS: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE FUNDAMENTAM A PESQUISA.....	36
3.1 Legislação e currículo.....	36
3.1.1 Lei 9.394 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.....	36
3.1.2 Base Nacional Comum Curricular.....	37
3.1.3 Diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	39
3.2 Diálogos com autoras e autores: teorias que possibilitam a tessitura da pesquisa.....	46
3.2.1 Que inglês ensinar? As agulhas das terminologias.....	47
3.2.2 Língua como linguajar.....	51
3.2.3 A (de)colonialidade na educação linguística.....	61
3.2.3.1 Modernidade, colonialidade e colonialidade da linguagem.....	61
3.2.3.2 Pensamento fronteiriço.....	63
3.2.3.3 Subalternidade do saber.....	65
3.2.3.4 Dicotomias da educação linguística em língua inglesa.....	67
4 TECENDO A MALHA DO DISCURSO: REFLEXÕES SOBRE OS REGISTROS..	70
4.1 O lugar da língua inglesa na escola e na sociedade.....	73
4.2 Que inglês é esse?.....	82
4.3 Aprender inglês na escola.....	87
4.4 Uso de língua materna x uso de língua inglesa.....	95
4.5 Proposições.....	100
4.5.1 Ensino de LI como prática social	101
4.5.2 Decolonizar a aula de língua inglesa.....	103
4.5.3 Uso pleno ou híbrido da língua inglesa?.....	109
4.5.4 Alinhamento da equipe e currículo.....	111
5 ARREMATANDO O TRABALHO: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
6 REFERÊNCIAS.....	115

7 ANEXOS.....	121
7.1 Documentos legais.....	121
7.2 Diário de Campo.....	121

1 INTRODUZINDO A TESSITURA DA PESQUISA

Quando eu era criança, minha avó paterna era uma inspiração para mim. Viúva desde os 30 anos, criou quatro filhos com a ajuda da sua mãe e de seu pai, minha bisavó Maria e meu bisavô Pedro. Eu via minha avó como uma mulher autônoma: ela trabalhava em um banco de sangue e dirigia o carro da empresa, levando bolsas de sangue para os hospitais de Curitiba. Como trabalhava de madrugada, enquanto esperava ser chamada para levar as bolsas de sangue aos hospitais, minha avó tricotava. Fazia blusas, cachecois, roupas para minhas bonecas. Aos doze anos, eu e minha prima resolvemos aprender a fazer tricô com a "vó Cecília". Passamos uma sexta-feira à noite envolvidas com agulhas e fios e aprendemos os pontos básicos para fazer trabalhos simples.

Ao longo desses anos, esse saber ficou comigo. Não tive interesse em expandir meus conhecimentos em artes manuais para fazer mais do que um simples cachecol até o ano de 2020, quando a pandemia de COVID-19 chegou ao Brasil. Naquele momento, as artes manuais me deram a oportunidade de criar um tempo para mim e de refletir sobre minhas vivências, enquanto tecia fios com as agulhas.

Foi trançando fios que passei a refletir sobre meu ofício de professora de forma mais intensa. Naqueles dias de isolamento social, medo, excesso de trabalho e de responsabilidades acumuladas, rememorava como o interesse pelo ensino, pela escola e pela profissão entraram na minha vida. E isso se deu, logo entendi, pela influência da minha mãe, também professora, hoje aposentada, que começou a lecionar Língua Portuguesa em 1992.

Lembro de incontáveis conversas na mesa do almoço, nas quais minha mãe nos falava sobre dificuldades com as crianças para as quais ela então dava aula. Crianças nascidas na década de 80 e que viviam uma realidade diferente das crianças para as quais hoje leciono língua inglesa.

Escrevo esta dissertação em 2024 e as crianças que frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental¹ são nascidas entre os anos de 2013 e 2017. Crianças que têm o estudo como sua principal obrigação, como informa o artigo

¹ Os anos iniciais do Ensino Fundamental correspondem ao 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano.

"Lazer de crianças brasileiras: análise sobre o direito ao lazer", publicado em 2021. Segundo este artigo, 94,4% das crianças entrevistadas "nomeiam os tempos de escola e de cursos como tempo de obrigação" (RIBEIRO *et al.*, 2021, p.75). A importância da escola na vida das crianças também é reafirmada pelo "Anuário Estatístico do Brasil", documento publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) com dados do ano 2019, que mostra que a taxa de escolarização das crianças brasileiras de 6 a 14 anos de idade naquele ano era de 99,7%, com pouca variação entre as diferentes regiões do país. O artigo revela que 87,5% das crianças brasileiras relataram que usam eletrônicos nos seus momentos de lazer, enquanto que 77,5% delas afirmaram que se dedicam a atividades físico-esportivas nessas ocasiões (RIBEIRO *et al.*, 2021). Tais estatísticas mostram que o uso de eletrônicos também caracteriza as crianças dessa geração.

Esta pesquisa tem como foco crianças nascidas entre os anos de 2013 e 2017, que frequentam uma escola de classe média na cidade de Curitiba e têm amplo acesso a *smartphones*, *tablets*, aplicativos para *streaming* de vídeos, como YouTube, Netflix, entre outros. Como exemplo, cito aqui um trecho do meu diário de campo, escrito para desenvolver esta pesquisa e sobre o qual irei discorrer adiante, nos capítulos 2 e 4 desta dissertação:

Hoje, enquanto realizavam uma atividade de desenho, Caio² se aproximou de mim para dizer que estava muito cansado. Perguntei "por quê? Acordou muito cedo?" Ele me respondeu "não. Foi porque fiquei ontem jogando. Joguei até mais de meia-noite. Eu sempre fico até tarde jogando". (Diário de campo, 4/6/2024)

Não foi a primeira vez em que ouvi este tipo de relato de um estudante. Como profissional da educação, entendo que este é um fator importante sobre as crianças que atualmente frequentam a escola na qual realizei esta pesquisa. O uso de eletrônicos também implica que os/as estudantes têm um amplo acesso a informações e conhecimentos e que esta bagagem influencia e modifica a forma como as crianças acessam os aprendizados promovidos pela escola, especialmente os de língua inglesa, de particular interesse para esta dissertação.

² Nome fictício. Todos os nomes das/dos participantes desta pesquisa foram alterados para preservar sua identidade.

Vivendo em um grande centro urbano, as crianças que figuram nesta pesquisa estão sempre supervisionadas por pessoas adultas, tanto na escola quanto em seus momentos de lazer. Isso ocorre devido à "ampliação dos ambientes urbanos bem como sua mercantilização, o aumento de transportes motorizados, a diminuição do tamanho das casas e o aumento de violência" (RIBEIRO *et al.*, 2021, p.81).

Como consequência desta constante supervisão de pessoas adultas, estas crianças não dispõem de muito tempo para brincar livremente. As crianças de classe média que frequentam os anos iniciais³ do Ensino Fundamental com quem trabalho, têm, além da escola, outros compromissos que ocupam seu tempo livre. Como afirma Marcellino (1986)

a socialização das crianças predestinadas ao sucesso, pela sua situação de classe, começa cada vez mais precocemente. O fundamental para essas crianças é que sejam ocupadas, o que significa administrar seu tempo. Essa é a recomendação desde os "jardins de infância" e das escolas "pré-primárias". Para os excluídos do sistema escolar, ou para os que a ele tem acesso de modo fragmentado, recomenda-se a ocupação do tempo das crianças nas escolas, mas também fora delas. O presumido "tempo livre", por seu caráter ambíguo, é visto dentro de uma perspectiva moralista (p.93).

Dentre os diversos modos de se ocupar o tempo das crianças, as crianças da escola que foi campo da presente pesquisa frequentam aulas de música, natação, dança, futebol, desenho, robótica e língua inglesa, entre outros. As aulas de língua inglesa, no entanto, possuem um *status* diferente das demais atividades citadas. Enquanto as demais atividades buscam desenvolver habilidades físicas e artísticas e podem ser vistas como uma experiência lúdica e opcional, os cursos de língua inglesa, embora possam ser estimulantes e prazerosos para muitas crianças, são entendidos como um aprendizado essencial para o futuro profissional das mesmas, como demonstra o trecho a seguir do meu diário de campo, no qual relato a conversa que tive com a mãe de uma estudante:

³ Seguindo a nomenclatura da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) os anos iniciais do Ensino Fundamental abrangem do 1º ao 5º ano desse segmento.

Roberta me contou que a Sofia está matriculada na oficina de inglês da escola, mas que tem sido difícil para ela (Roberta) levar a criança para a oficina. Ela me contou que a criança está muito desmotivada e que não quer mais participar das oficinas, pois a professora mudou e com a professora atual a menina não está tão entusiasmada. Como ela pediu minha opinião, perguntei a ela o quanto essa oficina é importante para eles, enquanto família. Comentei que, na minha opinião, não vejo tanta necessidade de tantas horas de inglês por semana, que talvez para a criança outras atividades sejam mais relevantes e que ela poderá acompanhar um curso de inglês, se a família achar necessário, quando estiver mais velha e quando isso fizer mais sentido para ela. Roberta argumentou comigo que ela tem até hoje muita dificuldade de se comunicar em inglês e de que precisa muito desse conhecimento para o trabalho. Por isso, ela acha importante que sua filha aprenda inglês desde cedo, pois nessa idade as crianças aprendem mais rápido. (Diário de campo, 20/4/2024)

Este relato indica que "o que se busca, em classes sociais privilegiadas, é a discutida 'prontidão' para a aprendizagem, o mais precocemente possível" (MARCELLINO, 1986, p.92). Nesse sentido, observa-se que há uma demanda, especialmente nas classes sociais mais privilegiadas, de que o aprendizado da língua inglesa ocorra ainda na infância. Silva, Rocha e Tonelli (2010) afirmam que, devido à importância das línguas estrangeiras "como instrumentos de inserção social e, ainda, como veículo de acesso a diferentes culturas na sociedade contemporânea, evidencia-se nas últimas décadas um aumento expressivo de crianças aprendendo uma nova língua" (p.29). De acordo com Rocha (2007, p.275), "a pressão por um início da aprendizagem da LE [língua estrangeira] na infância advém, principalmente, da ideia de que a criança aprende línguas mais facilmente que o adulto e de que, quanto mais cedo iniciarmos o processo, melhor". A demanda crescente por cursos de LI para crianças, portanto, está relacionada a uma sociedade globalizada, na qual o contato com indivíduos de diferentes culturas vem se intensificando nos últimos anos.

Os dados apontados acima nos possibilitam observar algumas características das crianças participantes desta pesquisa. Essas crianças fazem parte da minha rotina como pesquisadora, mas também da minha vida como educadora. Assim, esta

pesquisa traz inquietações e reflexões que extrapolam o papel de uma pesquisadora externa que observa, reflete e registra suas considerações.

No início deste texto contei minha experiência como menina, aprendendo a tricotar. Nesta pesquisa, o tecer dos fios pode ser entendido como uma analogia da pesquisa acadêmica. Os fios podem ser vistos como as condições materiais para a sua realização e as agulhas como seus pressupostos teóricos. Para criar uma peça de artesanato, pode-se usar uma receita, que diz quantos pontos se deve colocar na agulha e de como tecer esses pontos. Isso pode ser visto como a metodologia da pesquisa, que orienta as/os pesquisadoras/es na escolha de suas ferramentas e na forma de realizar os registros. No entanto, cada trabalho manual realizado é diferente, porque depende das mãos e do olhar da/o artesã/ão que tece os fios, de sua experiência, da tensão que coloca quando segura as agulhas. Pensando na pesquisa acadêmica, essas são as condições que guiam o olhar de quem observa, toma notas e analisa para compor um texto que dialoga com a prática. Com o propósito de explicitar que condições são essas que influenciaram a escrita deste texto, a seguir apresento um pouco da minha história e do meu percurso como educadora que, após muitos questionamentos e inquietações, levaram-me a assumir o papel de pesquisadora.

Seguindo os passos da minha mãe, que, como relatei acima, foi professora de língua portuguesa por muitos anos, ingressei no curso de Letras Português - Inglês no ano 2000. Mesmo sem sentir que era capaz de me expressar com fluência e precisão, comecei a lecionar língua inglesa (LI) logo no segundo ano de graduação, em institutos de idiomas⁴ na cidade de Curitiba.

Trabalhei em diversos desses institutos e sempre esteve muito evidente para mim que aprender inglês estava associado a possibilidades de trabalho, sucesso profissional, progresso. Após a graduação, mudei-me para São Paulo e lá comecei a trabalhar em um famoso instituto de idiomas em que a divulgação da cultura britânica era intensa e indiscutível. Tal divulgação ocorria através de festivais promovidos pela instituição, nos quais artistas britânicos realizavam suas

⁴ Nesta pesquisa, há a diferenciação entre as os locais onde as crianças aprendem idiomas e a escola regular, onde cursam o EF. Os locais onde aprendem idiomas fora da escola foram denominados institutos de idiomas e a escola onde cursam o EF foi denominada escola regular.

performances musicais e teatrais, e da realização de exames de proficiência da Universidade de Cambridge, entre outras ações.

Após quase 5 anos trabalhando nessa instituição, meu encanto pelos institutos de idiomas foi perdendo seu brilho. As aulas no instituto de idiomas duravam de 50 a 100 minutos, duas vezes por semana. As interações com as/os estudantes que frequentavam o instituto de idiomas eram muito superficiais para criarem uma relação genuína de confiança, especialmente com as/os mais jovens e com aquelas/es estudantes que mostravam dificuldade em aprender uma língua adicional, termo que na época eu desconhecia. Para acalmar essa inquietação, no ano de 2011 passei a lecionar inglês em uma escola regular da rede privada de ensino, ainda na cidade de São Paulo. Com essa mudança, comecei a ter uma relação mais próxima com as crianças e as/os adolescentes, conseguindo conhecê-las/os de forma mais global. Ainda que as aulas de inglês no Ensino Fundamental não durassem muito mais do que 50 minutos, duas vezes por semana, eu encontrava as/os estudantes pela escola, conversava com as professoras regentes das turmas e seus familiares, o que me permitia obter informações importantes sobre as/os estudantes e seu desenvolvimento. Desde então, venho trabalhando como professora nesse segmento, tanto com crianças quanto com adolescentes. Em 2019, voltei a morar em Curitiba e em 2020 fui contratada para lecionar inglês no Ensino Fundamental (EF) na escola em que esta pesquisa se desenvolveu.

Se a opção por trabalhar na escola regular me ajudou a conhecer melhor as/os estudantes, ela também trouxe consigo alguns desafios. Ensinar inglês nesses espaços demanda ótimas relações interpessoais, pois é necessário que se mantenha um diálogo constante com as/os professoras/es regentes, pois são elas/eles que me recebem em suas salas de aulas, que me auxiliam quando tenho algum problema e que me passam valiosas informações a respeito das/dos estudantes, bem como da turma como um todo. A/O professor(a) regente no Ensino Fundamental (EF) é a/o profissional responsável por lecionar as disciplinas de língua portuguesa, matemática, estudos sociais e ciências. Ela/Ele convive com as crianças durante a maior parte do seu tempo na escola, organiza a rotina da turma, conversa com seus familiares e, eventualmente, com profissionais que atendem crianças que

estejam vivenciando algum desafio emocional ou cognitivo, tais como psicólogas/os, psicopedagogas/os e fonoaudiólogas/os. As/Os professores regentes têm, em geral, formação em pedagogia.

Outro desafio que vivo no meu cotidiano é o de adequar meu trabalho e minhas escolhas pedagógicas ao momento da turma. Por exemplo, uma aula lecionada no início da tarde, quando as crianças estão chegando à escola, relaxadas e descansadas, é muito diferente de uma aula lecionada logo após o momento do intervalo, quando as crianças já estão cansadas, agitadas e quando trazem os conflitos que experienciaram com suas/seus colegas no tempo de brincar livre.

Porém, para mim, o maior desafio do ambiente da escola regular em relação ao ensino de inglês como língua adicional⁵ é o de fazer um trabalho efetivo de educação linguística, de mostrar para os estudantes e para suas famílias que estão de fato aprendendo inglês e que a disciplina de LI faz diferença formativa em suas vidas. Isso porque uma das marcas das aulas de inglês na escola regular, especialmente para estudantes de classe média (mas não só para eles) é a grande heterogeneidade de saberes e habilidades encontrados em uma classe. E apesar do meu esforço de fazer um planejamento cuidadoso, de buscar falar inglês o máximo possível e de modular minha fala para atingir todas/os as/os estudantes, sempre ouvi dos mesmos falas como a que narro a seguir.

Resolvi fazer com eles uma brincadeira de jogo-da-velha, na qual para ganhar o ponto eles precisariam elaborar uma frase com o verbo *can* e uma ação. Desenhei a grade do jogo-da-velha na lousa e falei "*this game is called tic-tac-toe*". Nesse momento, um dos estudantes, Daniel, respondeu

⁵ Nesta dissertação, optei pelo uso do termo *língua adicional*, em detrimento do uso do termo *segunda língua*, que denomina "uma língua dominante oficial ou socialmente, necessária para educação, emprego e outros propósitos básicos" (Ramos, 2021, p.240) e que é adquirida por membros de uma comunidade que têm outra língua como sua língua materna (idem). O termo língua adicional, neste trabalho, também substitui o termo *língua estrangeira*, frequentemente utilizado para designar as línguas aprendidas pelas/os estudantes na escola e que não correspondem à língua portuguesa e que, segundo Ramos (2021), "é aquela não amplamente usada em contexto social imediato dos aprendizes que podem usá-la para futura viagem ou situações comunicativas transculturais ou estudada como componente curricular escolar, mas sem aplicação prática imediata" (p.240). A opção pelo termo *língua adicional* se deu pelo entendimento de que o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa vivenciado na escola pressupõe que as crianças já têm os conhecimentos em uma outra língua, que no caso desta pesquisa é a língua portuguesa. A opção pelo termo também se deu por não diferenciar o contexto geográfico em que a língua é aprendida e por implicar uma relação de respeito e "significativo componente construtor de espaços interculturais com outras línguas e suas culturas" (RAMOS, 2021, p.252).

“não sei porque você está falando isso para a gente. A gente sabe que esse jogo se chama *tic-tac-toe*”. Respondi “a gente sabe? Mas quem é a gente? Será que todo mundo aqui sabe?” Nesse momento, outro aluno, o Bruno, interviu. Disse “a gente sabe porque a gente faz oficina de inglês de manhã”. Respondi “sim, vocês já sabem e agora os demais colegas vão saber também e vão poder jogar. Viu que bom?” Bruno então falou “eles sabem, mas a gente sabe mais”. (Diário de campo, 1 de julho de 2023)

A recorrência desse tipo de comentário também se fez presente em outros momentos de minha vida, quando interagia com mães e pais das/dos estudantes, ou até mesmo com pessoas do meu círculo de amizades. Na minha percepção, esses comentários expressavam que minhas/meus interlocutoras/es não viam a escola como um espaço onde a língua inglesa possa ser aprendida de forma efetiva e que essa visão não estava necessariamente ligada à qualidade do meu trabalho, mas sim à forma como os estudantes e as famílias vêem o aprendizado de língua adicional na escola. Voltarei a essa questão no capítulo 4 desta dissertação.

Assim, esta pesquisa se propôs a investigar como a comunidade escolar percebe e avalia o aprendizado de língua inglesa que é promovido nos anos iniciais do EF. Além disso, almejo que essa dissertação possa vir a "inaugurar novas possibilidades para a vida social mesmo que elas não sejam mais do que possibilidades emergentes" (MOITA LOPES, 2010, p. 38). Neste sentido, esta pesquisa é também propositiva, debatendo e sugerindo formas alternativas de se ensinar inglês na escola, pois, como afirma Pennycook, é importante "encontrar modos alternativos de construir realidades" (2006, p.75).

Para guiar meu estudo, as seguintes perguntas de pesquisa se construíram e foram se mostrando relevantes durante o processo:

1. Que conceitos e valores os estudantes, seus familiares, o corpo gestor da escola, e sua professora trazem consigo acerca do papel do inglês para sua participação na sociedade atual?
2. Que conceitos e valores os estudantes, seus familiares, o corpo gestor da escola, e sua professora trazem consigo acerca das aulas de inglês

dos anos iniciais do Ensino Fundamental com relação a sua eficácia como espaço de educação linguística?

3. Que conflitos e possibilidades surgem junto aos estudantes e sua professora quando esses conceitos e valores são desafiados através de pensamentos disruptivos como os estudos decoloniais e a translinguagem?
4. Que novas formas de agir são fomentadas junto a estudantes e a professora quando os estudos decoloniais e a translinguagem são trazidos para as práticas de sala de aula?

Esta dissertação está organizada em 5 capítulos. O presente capítulo tem por objetivo introduzir a dissertação às suas leitoras e leitores e me apresentar como pesquisadora e algumas das condições subjetivas que influenciam meu olhar como tal, ou seja, explicitar elementos do meu *locus* de enunciação que considero relevantes para situar a pesquisa realizada. O capítulo 2 foi intitulado "A artesã planeja seu projeto: contexto e escolhas metodológicas" e apresenta a metodologia que foi utilizada para a realização desta pesquisa, o contexto no qual ela ocorreu, as ferramentas de geração de material empírico utilizadas, bem como explicita os objetivos gerais da pesquisa. O capítulo 3, "As agulhas que tecem os fios: pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa", apresenta os conceitos e teorias centrais utilizados para buscar uma compreensão mais aprofundada do problema de pesquisa, que é a forma como a comunidade escolar percebe e avalia o aprendizado de língua inglesa promovido nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O capítulo 3 também faz referência à legislação em vigência e às diretrizes curriculares que orientam o trabalho de professoras/es de LI no Brasil. Esses são os três pilares nos quais a pesquisa se apoia.

A reflexão sobre os registros realizados durante a pesquisa e as propostas construídas a partir das aulas ministradas se dá no capítulo 4, denominado "Tecendo os fios: reflexões sobre os registros e proposições". Por fim, encerro meu texto com o capítulo 5, "Arrematando o trabalho: considerações finais", no qual teço algumas conclusões e sugiro caminhos para pesquisas futuras.

Portanto, sigo no capítulo 2 apresentando as escolhas metodológicas que possibilitaram a tessitura desta dissertação.

2 A ARTESÃ PLANEJA SEU PROJETO: CONTEXTO E ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte. Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.

Marina Colasanti, A moça tecelã

Este capítulo tem por objetivo delinear os procedimentos metodológicos que me orientaram na realização desta pesquisa e está organizado em quatro seções. Na primeira, apresento o contexto no qual ela ocorreu. Em seguida, explico o problema e as perguntas de pesquisa, bem como meus objetivos⁶. Passo para a metodologia de pesquisa em seguida, elencando os elementos centrais de uma autoetnografia, suas características e como meu estudo demandou esse tipo de abordagem. Por fim, explico como foram utilizadas minhas duas ferramentas de geração e registro, que são o diário de campo e a roda de conversa com as/os estudantes.

Para realizar um trabalho bem feito uma/um artesã/ão pode recorrer a uma receita, um passo a passo que orienta suas escolhas com relação ao tamanho e tipo de agulhas a serem utilizadas, ao tipo de ponto que vai tecer. Nesta pesquisa, a forma de tecer os fios do discurso é orientada pelos princípios da autoetnografia. Na tessitura dos fios do meu discurso, a escola, como um cesto de novelos onde se encontram diferentes fios, de diferentes cores, texturas e comprimentos, me fornece os eventos sobre os quais escolhi refletir para realizar a escrita desta dissertação. Apresento a seguir, portanto, o meu contexto de pesquisa.

⁶ Entendo que, tradicionalmente, o problema, as perguntas de pesquisa e os objetivos iniciam os capítulos metodológicos nas pesquisas acadêmicas. Contudo, optei por apresentar o contexto da pesquisa antes desses itens, pois entendo que ele é fundamental para compreender os mesmos.

2.1 Os fios da trama: o contexto de pesquisa

A escola na qual a pesquisa foi conduzida localiza-se na cidade de Curitiba, no Paraná. Foi fundada na década de 80 por duas amigas, uma delas formada em Letras Português e outra cuja formação desconheço. Quando foi inaugurada, a escola tinha outro nome, nome esse que remetia à cultura africana. No ano de 2010, porém, a escola precisou mudar de nome. Isso ocorreu porque uma outra escola, localizada na cidade de São Paulo, havia registrado o mesmo nome anteriormente. Nos encontros de formação com a equipe de professoras/es, gestoras/es e funcionárias/os, o grupo gestor da escola busca sempre trazer essa história como uma marca da sua identidade. Porém, a escola atende um público majoritariamente branco, a maior parte dos professores e professoras são também brancos e brancas. Apesar das constantes referências que a direção costuma fazer à cultura africana, bem como aos povos originários, essas culturas estão presentes na escola apenas pontualmente, em algumas celebrações e eventos, mas não fazem parte do cotidiano da escola nem do cotidiano da maioria das crianças.

A escola em questão atende 480 estudantes, desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental. As/Os estudantes que frequentam a escola são de famílias de classe média, cujos pais e mães são médica/os, advogada/os, servidora/es públicas/os, pequeno/as empresária/os e professora/es, entre outras profissões. A escola localiza-se em um bairro de classe média, perto do qual uma comunidade carente se instalou à beira de um rio. A escola não mantém contato com essa comunidade, nem com escolas da rede pública localizadas na região. Também existe pouco contato das/os estudantes do Ensino Fundamental com as/os estudantes da Educação Infantil.

As aulas da Educação Infantil acontecem em um imóvel separado das aulas do Ensino Fundamental (EF), e são ministradas no período da tarde. As turmas do EF dividem-se nos períodos da manhã e tarde. Os grupos de Educação Infantil se organizam em grupos 1, 2, 3 e 4, de acordo com a faixa etária das crianças. Os grupos 3 e 4 têm uma aula de inglês semanalmente, ministrada por uma professora com formação em Artes Cênicas; não há aulas de inglês para os grupos 1 e 2.

Do 1º ao 5º ano, os estudantes têm aula no período da tarde. Algumas/ns estudantes desse segmento são convocadas/os para virem à escola no contraturno para participarem de aulas de apoio de português e matemática. As turmas de 1º a

5º ano têm duas aulas de inglês por semana, com duração de 40 a 50 minutos - a duração varia conforme o horário em que a disciplina é ministrada. Este é o segmento em que leciono atualmente.

A escola também oferece, para esse segmento, as "oficinas". Estas são atividades extracurriculares que as/os estudantes podem realizar de forma optativa e que são cobradas à parte, com um valor acrescido ao valor da mensalidade da escola. Esse valor varia conforme a oficina escolhida. Entre as oficinas ofertadas há aulas de inglês, futebol de salão, teatro, dança e robótica. Todas elas acontecem uma vez por semana e têm duração de uma hora, com exceção da oficina de inglês, que é a mais procurada. Essa acontece duas vezes por semana, com duração de duas horas. As oficinas de inglês também são cobradas à parte, com um valor equivalente a quase 20% do valor da mensalidade, valor maior do que é cobrado pelas outras oficinas. As oficinas de inglês propõem atividades diversificadas e são orientadas pela auxiliar de direção, que tem formação em Matemática. As professoras das oficinas, por sua vez, são formadas em áreas diversas: uma delas é formada em Artes, outra em Pedagogia e outra delas é formada em Odontologia.

As turmas de 6º a 9º ano têm aulas de manhã. As/Os alunas/os desse segmento têm três aulas de inglês por semana no currículo, com duração de 50 minutos. O professor que leciona LI para as turmas de 6º e 7º ano é formado em Engenharia Mecatrônica e a professora que leciona LI para o 8º e 9º ano é a mesma que trabalha nas oficinas e tem formação em Odontologia. A escola não oferta aulas extracurriculares de inglês no período da tarde e muitas/os estudantes frequentam cursos de língua inglesa em institutos de idiomas. Em um desses institutos, as/os estudantes da escola têm direito a 20% de desconto na mensalidade, conforme divulgação que está disponível no balcão da secretaria da escola.

A equipe pedagógica da escola participa de encontros quinzenais às quartas-feiras, separados por segmentos, nos quais são debatidos assuntos diversos, tais como diversificação pedagógica, avaliação, metodologias ativas, entre outros. A equipe também participa de um encontro geral, com professoras/es de todos os segmentos, no início do ano letivo e também em alguns sábados ao longo do ano, em torno de três ou quatro encontros.

2.2 Problema, objetivos, perguntas de pesquisa e justificativa

A partir do contexto apresentado, o problema observado pela presente pesquisa é a influência de conceitos e valores atribuídos às aulas de inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre as práticas pedagógicas, conceitos e valores estes que reverberam visões de língua vinculados à colonialidade da linguagem. Como objetivo geral, investigo as maneiras pelas quais a comunidade escolar percebe e avalia o aprendizado de língua inglesa que é promovido nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os objetivos específicos do meu estudo estão associados às perguntas de pesquisa no quadro abaixo.

Objetivos específicos	Perguntas de pesquisa
<p>1. Compreender os conceitos e valores atribuídos às aulas de inglês dos anos iniciais do Ensino Fundamental.</p>	<p>1.1 Que conceitos e valores as/os estudantes, seus familiares, o corpo gestor da escola, e sua professora trazem consigo acerca das aulas de inglês dos anos iniciais do Ensino Fundamental com relação a sua eficácia como instrumento de educação linguística?</p>
<p>2. Investigar as possibilidades de ruptura promovidas pelos estudos decoloniais e da translinguagem com relação aos conceitos e valores observados.</p>	<p>2.1 Que conflitos e possibilidades surgem junto às/aos estudantes e sua professora quando esses conceitos e valores são desafiados através de pensamentos disruptivos como os estudos decoloniais e a translinguagem?</p>

	2.2 Que novas formas de agir são fomentadas junto a estudantes e a professora quando os estudos mencionados acima são trazidos para as práticas de sala de aula?
--	--

Observando o contexto apresentado, os objetivos e as perguntas de pesquisa, um questionamento pode surgir: como justificar este estudo, realizado no âmbito da pós-graduação de uma universidade pública, sendo que o estudo tem como contexto o segmento de ensino privado?

Primeiramente, entendo que, embora a pesquisa tenha sido realizada no contexto de uma escola do sistema de ensino privado, meu estudo está inserido em um contexto mais amplo da educação linguística em LI no Brasil. Como será exposto no capítulo 3 desta dissertação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não prevê o ensino de língua inglesa - nem de nenhuma língua adicional - nos anos iniciais do EF. No entanto, o sistema privado de ensino vem suprindo esse vazio curricular com iniciativas localizadas que têm por objetivo, além de atender a demanda de mães e pais das/os estudantes, conseguir mais lucro para as empresas. Acredito que investigar como a comunidade escolar de uma escola do sistema privado percebe e avalia o aprendizado de LI nos anos iniciais do EF é válido para fomentar a elaboração de orientações curriculares para a educação linguística em LI em geral, tanto para escolas públicas quanto privadas, uma vez que ambas fazem parte do cenário nacional e suas práticas e políticas influenciam umas às outras.

Por outro lado, também entendo que este estudo auxilia professoras/es de LI em formação inicial e continuada. Para que tenham uma boa atuação nos anos iniciais do EF, tanto no ensino público quanto no privado, essas/es profissionais precisam compreender os valores e conceitos que informam a sua prática. Assim, investigar e explicitar tais conceitos e valores, mesmo que partindo de vivências únicas e particulares, traz para professoras/es uma visão e uma possibilidade para a construção de entendimento dos desafios e das possibilidades da prática docente no ensino de LI, pois “recai, muitas vezes, às professoras de educação linguística em

inglês com crianças decidirem o que e como ensinar" (Tonelli, Egido & Magiolo, 2024, p.14), devido a falta de regularização da oferta do ensino de LI nos anos iniciais do EF, o que será discutido no capítulo 3 desta dissertação. Assim, "pensar a formação dessas profissionais torna-se ainda mais imperativo e necessário" (idem).

2.3 Autoetnografia

Como mencionei no capítulo introdutório desta dissertação, minha relação com o contexto desta pesquisa extrapola o papel de observadora externa. Atuo desde 2020 na escola na qual a pesquisa ocorreu e os conceitos e valores explorados nas perguntas de pesquisa refletem e afetam minha vivência profissional nesta escola, minhas escolhas como educadora, minha relação com as/os estudantes, seus familiares, com minhas/meus colegas de trabalho e minha percepção quanto à eficácia e qualidade do meu trabalho. Como no tecer do fio com as agulhas, as experiências vividas vão formando uma trama que por vezes apresenta falhas, buracos, nós. Como então refazer essa trama que venho tecendo cotidianamente na minha experiência de sala de aula? Essa nova trama que teço com a minha pesquisa busca atender aos anseios das/os estudantes e de suas famílias com relação ao aprendizado de língua inglesa, bem como aos meus anseios como educadora, que almejo promover uma educação linguística que fuja, ainda que de forma parcial, dos padrões estabelecidos pela colonialidade/modernidade e que possibilite que as/os estudantes se desenvolvam como falantes críticas/os de inglês, essa língua hegemônica que carrega consigo um capital simbólico tão poderoso.

Para proceder à investigação proposta e assim "desenvolver e refinar o entendimento teórico generalizado do processo social descrito"⁷ (ANDERSON, 2006, p.385), a autoetnografia se mostrou uma metodologia de pesquisa apropriada, pois as premissas, métodos e instrumentos de pesquisa nela previstos possibilitaram que eu narrasse experiências pessoais mas que também me mantivesse crítica a respeito delas, mantendo a "conexão cultural entre o *eu* e os outros que representam a sociedade" (CHANG, 2007, p.2)⁸.

⁷ "(...) develop and refine generalized theoretical understandings of social processes." Esta e as demais traduções do inglês para o português e do espanhol para o português foram feitas por mim.

⁸ "(...) cultural connection between self and others representing the society".

O método de pesquisa autoetnográfico é qualitativo e está inserido no paradigma interpretativista. O paradigma interpretativista de pesquisa se opõe ao positivista que, em linhas gerais, propõe que as ciências humanas utilizem "os mesmos métodos e princípios epistemológicos que guiam as pesquisas das ciências exatas" (BORTONI-RICARDO, 2008, p.31). Entre os princípios epistemológicos do positivismo, encontram-se os princípios da objetividade, da verificabilidade e do racionalismo científico (RIBEIRO JUNIOR, 2005). Esse paradigma pressupõe que a/o pesquisador/a se mantenha neutro e que observe e registre, sem que sua subjetividade interfira no processo de pesquisa. O paradigma interpretativista, por outro lado, entende que "não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes" (BORTONI-RICARDO, 2008, p.32). Além disso, essa forma de se fazer pesquisa aceita a interferência da subjetividade da/o pesquisador/a, pois "a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados" (BORTONI-RICARDO, 2008, p.32). O que se propõe nesse tipo de pesquisa é, portanto, a interpretação de ações sociais.

Outro pressuposto do paradigma interpretativista bastante importante na autoetnografia é a reflexividade. Entende-se que não é possível realizar uma análise estritamente objetiva de fatos culturais, pois esta análise é influenciada pela visão de mundo do/a pesquisador/a (BORTONI-RICARDO, 2008). Além disso, a perspectiva interpretativista entende que a ação investigativa influencia o objeto de estudo e é influenciada por ele (idem). Ao agir sobre o mundo social sob investigação, a/o pesquisador/a reflete sobre si mesma/o, sobre os fatos observados e sobre os significados desses fatos para as/os participantes do grupo estudado.

Para McIlveen (2008), o que define a autoetnografia é a análise de uma narrativa da/o pesquisador/a que está intimamente relacionada a um fenômeno social particular. Nesse sentido, a/o pesquisador/a escreve sobre suas experiências, pois é um membro participante do grupo social estudado. No entanto, seus questionamentos estão localizados na teoria e na sua prática, já que "ela ou ele também é um membro e um(a) participante na comunidade científica. Como um cientista social, a/o pesquisador(a) tem outra identidade cultural e objetivos"⁹ (ANDERSON, 2006, p.380).

⁹ "(...) she or he is also a member and a participant in the social science community. As a social scientist, the researcher has another cultural identity and goals (...)"

De acordo com Chang (2007), a pesquisa autoetnográfica tem um caráter autobiográfico em seu conteúdo. No entanto, Chang destaca que a narrativa de experiências pessoais da/o pesquisador/a é guiada pelo processo de pesquisa etnográfico, o que pressupõe geração, análise e interpretação de registros e a escrita de um relato. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p.38), "o etnógrafo participa, durante extensos períodos, na vida diária da comunidade que está estudando, observando tudo o que ali acontece; fazendo perguntas e reunindo todas as informações que possam desvelar as características daquela cultura, que é o seu foco de estudo".

Na autoetnografia a geração de registros pode ser feita pela observação participante, auto-observação, entrevista e revisão de documentos (CHANG, 2007). A análise tem como propósito "interpretar dados para decifrar o significado cultural de eventos, comportamentos e pensamentos"¹⁰ (CHANG, 2007, p.4). No caso da minha pesquisa, no entanto, utilizo o termo *registros* ao invés de *dados*, pois entendo que o material utilizado para a análise é proveniente das minhas observações, vivências e interações em sala de aula. Não são dados empíricos que podem ser observados por qualquer indivíduo, mas que emergem na minha prática cotidiana como educadora e aparecem interpretados por mim de modo situado. Além disso, considero que eventos culturais não podem ser "decifrados", uma vez que não são "dados" e sim sempre interpretados pela pesquisadora.

Diferentemente de outros métodos de pesquisa nos quais as etapas de geração de registros e análise estão separadas, na autoetnografia essas duas etapas se interpõem. Não há, portanto, "uma divisão rígida entre as fases iniciais de planejamento e observação e as fases seguintes em que os registros coletados serão objeto de reflexão e análise" (BORTONI-RICARDO, 2008, p.50). A interposição entre as etapas de geração de material e análise diz respeito, no texto de Bortoni-Ricardo, à etnografia (2008), mas entendo que na autoetnografia isso também ocorre, pois a/o pesquisador/a, enquanto observa, seleciona os eventos a serem registrados e refina seu olhar. Isso faz com que retórica e método se influenciem mutuamente, pois, como afirma McIlveen (2008), o método demanda expressão retórica para a construção do relato. Segundo Chang (2007, p.8), neste

¹⁰ "(...) interpret data to decipher the cultural meanings of events, behaviors, and thoughts".

método de pesquisa, "o processo de coleta de dados está frequentemente entrelaçado com sua análise e interpretação"¹¹. A autora afirma ainda que na autoetnografia também é possível utilizar relatos de experiências vividas pela/o pesquisador(a) quando o foco de pesquisa abrange os eventos narrados (idem).

Outro aspecto que caracteriza a autoetnografia é a busca pela compreensão de fenômenos sociais através do uso de registros pessoais (ANDERSON, 2008). Para tanto, registros, documentos e outras fontes tornam-se evidências empíricas, utilizadas para "formular e refinar compreensões teóricas de processos sociais"¹² (ANDERSON, 2008, p.387). Ela também evoca entendimentos e emoções, uma vez que pressupõe o entrelaçamento entre razão e emoção e entende, como Maturana (1998), que a razão é uma das emoções que move os seres humanos.

Anderson afirma que "uma característica central da autoetnografia é que o pesquisador é um ator social altamente visível no texto escrito. Os sentimentos e experiências da pesquisadora são incorporados à história e considerados como dados vitais para entender o mundo social sendo observado" (2006, p.384)¹³. Sendo assim, minha vivência como educadora e membro do grupo estudado traz uma visão única sobre o problema de pesquisa. A construção da minha agenda de pesquisa ocorreu a partir da minha atuação no grupo social estudado, no qual o problema de pesquisa já vinha sendo elaborado anteriormente. A autoetnografia possibilita o registro de falas espontâneas das/os estudantes, de seus familiares e de membros do grupo gestor da escola. Tais registros viabilizam a análise da minha ação como educadora no campo de estudo, questionando, em primeiro lugar, as minhas escolhas como professora na seleção e oferta de materiais, atividades e projetos a serem utilizados em sala de aula com as/os estudantes para o ensino de língua inglesa. Permitem, além disso, que eu analise também a forma como a utilização desses materiais com as/os estudantes ocorre, e a problematização que eu, como profissional da educação, sou capaz de fazer a respeito dos aspectos culturais que emergem na aula de inglês na educação básica. Registrar e analisar falas, escolhas

¹¹ "(...) the data collection process is often intertwined and interactive with data analysis and interpretation".

¹² "(...) formulate and refine theoretical understandings of social processes".

¹³ "A central feature of autoethnography is that the researcher is a highly visible social actor within the written text. The researcher's own feelings and experiences are incorporated into the story and considered as vital data for understanding the social world being observed".

e ações cotidianas faz parte do papel que venho construindo como pesquisadora, pois "a/o autoetnógrafa/o é alguém que ajuda a formar e reformar os construtos que ela ou ele estuda" (ANDERSON, 2006, p.382).

Como parte de uma pesquisa de autoetnografia analítica, os registros mencionados acima devem passar por um processo de reflexão. Tal reflexão entende que a/o pesquisador/a influencia o meio no qual a pesquisa ocorre e é também influenciada/o por ele, num processo de "influência recíproca"¹⁴ (idem).

Realizar uma pesquisa autoetnográfica possibilita que a/o pesquisador/a tenha facilidade de acesso a informações (MÉNDEZ, 2013). O uso de narrativas em primeira pessoa, como as que analiso aqui, também é capaz de gerar reflexividade e empatia (idem) no processo de leitura do relato. Além disso, a interseção de registros biográficos e de registros provenientes do mundo social viabiliza um entendimento mais amplo sobre os dois universos discursivos (ANDERSON, 2006), ou dois fios da mesma meada.

No entanto, a pesquisa autoetnográfica também traz suas limitações e desafios. Anderson alerta para o risco de criar textos saturados com a experiência da/o autor/a no processo de incorporar a experiência subjetiva no trabalho (ANDERSON, 2006). O autor também se refere a tensões e conflitos que tendem a surgir devido à sobreposição dos papéis de pesquisador/a e membro do grupo estudado (idem). É o diálogo engajado entre observações realizadas na fronteira entre esses dois papéis que pode, segundo o autor, levar à compreensão dos fenômenos sociais estudados.

De acordo com McIlveen, tanto a/o pesquisador/a de uma autoetnografia quanto as/os leitoras/es deste estudo devem aceitar o fato de que um texto concebido através desse método de estudo não se propõe a formular teorias generalizantes a respeito do problema em questão (2008). Para o autor, o que importa em uma pesquisa autoetnográfica é "compreender as complexidades das visões de mundo dispartadas, embora legítimas, que inevitavelmente entrarão em confluência"¹⁵ (MCILVEEN, 2008, p.6).

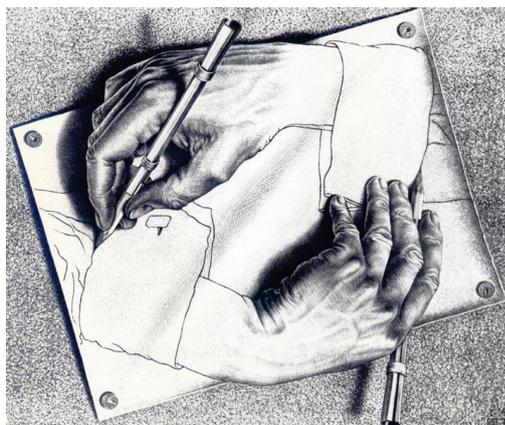
¹⁴ "reciprocal influence"

¹⁵ "(...) understand the complexities of the disparate yet legitimate worldviews that will inevitably come into confluence".

Méndez (2013) menciona outras críticas ao método autoetnográfico, entre elas a ênfase na subjetividade da/o pesquisador/a e a escrita de narrativas que se assemelham a narrativas ficcionais. Chang (2007) aponta ainda para a natureza limitada da memória. Para superar esse último desafio, a presente pesquisa buscou compor um diário de campo de forma regular e consistente, que será problematizado no subcapítulo a seguir. O uso de outros registros, como sugerido por Chang (2007), serviu como "base para triangulação"¹⁶ (idem, p.17), ou seja, uma forma de se relacionar os eventos narrados no diário de campo com registros das rodas de conversa e analisados com o auxílio do referencial teórico. Nesse sentido, as rodas de conversa possibilitaram que as impressões acerca dos conceitos e valores que as/os agentes da comunidade escolar em questão atribuem às aulas de inglês dos anos iniciais do EF fossem problematizados de forma mais colaborativa, considerando também as perspectivas das/os demais agentes, sem contudo desconsiderar o caráter interpretativo desta pesquisa.

Com relação à crítica a respeito da ênfase na subjetividade da/o pesquisador/a e na possibilidade de que as narrativas construídas se assemelhem a narrativas ficcionais, acredito que a forma na qual o diário de campo foi escrito me ajudou a contornar esse problema. Durante a realização de meus registros, procurei sempre manter o foco de minhas observações na relação entre as concepções das/os agentes da comunidade escolar acerca da disciplina de LI e as práticas pedagógicas, sem entendê-las como um juízo de valor a respeito da minha atuação como educadora. Durante a escrita do capítulo 4, que é o capítulo em que reflito sobre os registros construídos com o diário de campo e com as rodas de conversa, alinhei os registros aos pressupostos teóricos que apresento no capítulo 3. Essa abordagem visou assegurar a rigorosidade acadêmica da dissertação, evitando que o texto adquirisse uma aparência de narrativa ficcional. Além disso, a distinção entre "realidade" e "ficção", no campo discursivo e interpretativo, é um fio bastante tênue, uma vez que ambos se constroem mútua e constantemente, como na figura do artista holandês Escher, que reproduzo aqui:

¹⁶ "basis for triangulation"



Fonte: Wikiart

2.4 Ferramentas de pesquisa

Uma pesquisa qualitativa pode utilizar notas de campo, entrevistas, documentos recolhidos no local de pesquisa e gravações eletrônicas como formas de se obter registros para análise (BORTONI-RICARDO, 2008). Nesta pesquisa, com o propósito de registrar eventos, falas e narrativas relativas à forma como a comunidade escolar percebe e avalia o aprendizado de língua inglesa que é promovido nos anos iniciais do EF, utilizei duas ferramentas de pesquisa: o diário de campo e a roda de conversa.

Para responder à pergunta explicitada na seção 2.2, que questiona os conceitos e valores os estudantes, seus familiares, o corpo gestor da escola, e sua professora trazem consigo acerca do papel do inglês para sua participação na sociedade atual e com relação a sua eficácia como instrumento de educação linguística, foram utilizados as rodas de conversa e o diário de campo. O diário de campo foi tomado como instrumento principal para responder às perguntas:

- Que conflitos e possibilidades surgem junto às/aos estudantes e sua professora quando esses conceitos e valores são desafiados através de pensamentos disruptivos como os estudos decoloniais e a translanguagem?
- Que novas formas de agir são fomentadas junto a estudantes e a professora quando os estudos mencionados acima são trazidos para as práticas de sala de aula?

Na seção a seguir, fundamento as ferramentas referidas e explico como foram utilizadas durante a realização da pesquisa.

2.4.1 Diário de campo

Durante a realização deste estudo, o diário de campo mostrou-se uma ferramenta fundamental. Através dele, minhas interações cotidianas no ambiente escolar com as/os estudantes, seus familiares, com meus colegas ou com membros da equipe gestora foram registradas e eu pude então analisar as conversas nas quais emergiram temas relativos ao problema de pesquisa.

O uso do diário de campo remete à reflexividade mencionada por Anderson, quando este nos informa que ela "expressa a consciência dos/as pesquisadores/as à sua conexão necessária à situação de pesquisa e seus efeitos sobre ela" (2006, p.382)¹⁷. O diário de campo tem, nesse sentido, o propósito de registrar as impressões relativas às interações com as/os diversas/os agentes que compõem o campo de pesquisa. Não se trata de uma ferramenta para registrar eventos de forma impessoal. Sendo uma ferramenta de caráter reflexivo, pode incluir a história da/o pesquisador/a, suas experiências e impressões para possibilitar a análise desses registros de forma mais ampla e informada pelos construtos teóricos da pesquisa.

Além do caráter reflexivo, o diário de campo também possibilita que haja uma busca por uma "introspecção auto-consciente guiada pelo desejo de entender melhor a si mesma/o e os outros através do exame de suas ações e percepções em referência e diálogo com os outros" (ANDERSON, 2006, p.382)¹⁸. Para esta pesquisa, o diário de campo figura como ferramenta de introspecção que viabiliza a análise das interações relevantes entre a pesquisadora e os membros da comunidade escolar sob a luz da translinguagem e dos estudos decoloniais.

O diário de campo figurou nesta pesquisa como uma ferramenta importante para que eu, como pesquisadora, pudesse registrar eventos vividos e analisá-los sob a luz da fundamentação teórica. Um dos desafios que vivi ao longo desse processo de registro foi referente ao tempo. Minha rotina como professora no EF tende a ser bastante dinâmica. No meu contexto de pesquisa, as aulas têm duração

¹⁷ "(...) reflexivity expresses researchers' awareness of their necessary connection to the research situation and hence their effects upon it".

¹⁸ "It entails self-conscious introspection guided by a desire to better understand both self and others through examining one's actions and perceptions in reference to and dialogue with those of others".

de 40 a 50 minutos, e as turmas contam com 20 a 25 alunas/os. Isso faz com que eu esteja sempre em ação, conversando com as/os estudantes e minhas/meus colegas ou então preparando uma atividade para ser utilizada pelas crianças. Assim, quando alguma fala ou evento chamava minha atenção durante as aulas, eu fazia uma nota rápida no meu caderno. Nos momentos de intervalo, ou no fim do período de trabalho, ainda na escola, eu fazia uma gravação de áudio para desenvolver aquela ideia, registrar o que aconteceu, trazer o máximo de detalhes possível sobre aquele evento. No fim do dia, na minha casa, eu ouvia o áudio e escrevia o relato do ocorrido.

Nesses momentos de escrita, busquei fazer relatos que retratassem os eventos ocorridos da forma mais detalhada possível, e então a reflexividade que permeia a pesquisa autoetnográfica se fez presente. Foi comum escrever relatos e ao mesmo tempo começar a operar uma análise do que ocorreu, já que a própria seleção do que relatar e a ordem em que se relata, por exemplo, são indícios significativos de que qualquer “descrição” é em si uma interpretação. Além disso, os relatos do diário de campo também alteraram minhas escolhas pedagógicas para as aulas subsequentes. Esse efeito da escrita do diário de campo sobre minha prática ilustra o que Bortoni-Ricardo afirma quando escreve que a/o pesquisador/a/ "age nesse mundo social e é também capaz de refletir sobre si mesmo[a] e sobre as ações como objetos de pesquisa nesse mundo" (2008, p.58).

Durante a escrita do diário de campo, como fios antigos guardados numa caixa, histórias e eventos passados foram também sendo lembrados. Afinal, como professora há mais de 20 anos, mesmo antes da presente pesquisa vivi diversos eventos nos quais se manifestava a necessidade de olhar para os significados que as/os participantes do evento em questão atribuíam ao aprendizado da LI, especialmente aquele que acontece na escola. Assim, enquanto redigia o diário de campo, contei também sobre esses eventos, que se tornaram então parte dessa trama que fui tecendo durante meu percurso de pesquisa.

2.4.2 Rodas de conversa

Ao desenvolver uma pesquisa como esta, marcada pela experiência pessoal e por reflexões, corre-se o risco de tornar o texto uma narrativa autobiográfica e

tirar-lhe o caráter analítico, como observou Anderson (2006). Assim, esta pesquisa traz vozes além da minha, que me ajudaram a manter um diálogo com outras formas de se pensar o ensino e a aprendizagem de LI dentro do ambiente escolar. De acordo com Anderson, referenciando Davies (1999, p.5), "o maior desafio ao incorporar visivelmente a experiência subjetiva no trabalho etnográfico, ela aponta, é que ele pode levar a autoabsorção"¹⁹ (2006, p.385). Entendo ser importante que esta pesquisa traga de alguma maneira também as compreensões de mundo e do problema construídas pelas/os estudantes; assim, busquei nas rodas de conversa explorar essa possibilidade, evidenciando o compartilhamento de perspectivas com as/os demais participantes da pesquisa além de mim mesma, pois "o imperativo etnográfico pede diálogo com os 'dados' ou 'outros'"²⁰ (idem, 2006, p.386).

Chang chama atenção para a importância do uso de entrevistas para obter informações, pois, segundo ela, "através de entrevista com muitas/os informantes, as/os etnógrafas/os recolhem informações indisponíveis pela observação participante"²¹ (2007, p.8). No entanto, devido ao pouco tempo disponível para a realização da pesquisa, bem como devido à idade das/dos estudantes participantes, optei pela dinâmica de rodas de conversa para obter informações e atingir o propósito de acolher a alteridade nos discursos que perpassam minha vivência como educadora/pesquisadora.

Essas rodas de conversa foram realizadas com as/os estudantes das duas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental no ano de 2023 na escola que abrigou essa pesquisa. A escolha por esse formato de interação se deu pelo seu caráter informal, que as/os deixou à vontade e dispostas/os a falar e participar da dinâmica. Essas rodas de conversa me permitiram ir além da experiência pessoal (ANDERSON, 2006, p. 386) e possibilitaram que as/os estudantes de 5º ano expressassem pontos de vista e opiniões acerca do aprendizado de inglês e do papel desse aprendizado para a participação no mundo globalizado.

Durante a realização desta pesquisa, as/os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de 2023 tinham entre 10 e 11 anos de idade. As turmas de 5º ano da

¹⁹ "The major challenge with visibly incorporating subjective experience into ethnographic work, she notes, is that it can lead to self-absorption".

²⁰ "The ethnographic imperative calls for dialogue with 'data' or 'others'".

²¹ "Through interviewing with myriad informants, ethnographers gather information unavailable from participant observation".

escola onde a pesquisa ocorreu eram organizadas em dois grupos, o 5º ano A, com 15 estudantes, e o 5º ano B, com 13 estudantes. Ambas as turmas contavam com crianças de inclusão: no 5º ano A, a estudante Amanda é portadora de Síndrome de Down e, no 5º ano B, o estudante Humberto apresenta características do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Quatro rodas de conversa foram realizadas com as/os estudantes do 5º ano nos meses de novembro e dezembro de 2023. As dinâmicas foram realizadas com autorização do Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná e das/os responsáveis legais das/os estudantes²². Algumas/ns estudantes optaram por não participar das rodas de conversa como informantes e, nesse caso, participaram como ouvintes e não tiveram seus comentários registrados. As rodas de conversa tiveram duração de 17 a 20 minutos.

O objetivo geral das rodas de conversa era obter informações sobre os conceitos e valores que as/os estudantes trazem consigo acerca do papel do inglês para sua participação na sociedade atual. Também visava construir registros sobre os conceitos e valores que as/os estudantes atribuem às aulas de inglês dos anos iniciais do Ensino Fundamental com relação a sua eficácia como instrumento de educação linguística.

Após apresentar a pesquisa às/aos estudantes e obter as assinaturas de suas/seus responsáveis legais nos termos de consentimento e aceite para garantir a conformidade da sua participação com o Comitê de Ética, dei início às primeiras rodas, que aconteceram no dia 29 de novembro (5º ano A) e 1 de dezembro (5º ano B) de 2023. Comecei apresentando um slide com as 6 perguntas a seguir.

²² Os documentos referentes ao pedido de autorização junto ao Comitê de Ética e junto às famílias dos estudantes encontram-se nos anexos desta dissertação.

Com a professora-pesquisadora e as/os colegas, discuta suas respostas.

1. Por que aprendemos inglês na escola?
2. Quem fala inglês?
3. Por que falamos português no Brasil?
4. O que você precisa para se considerar falante de inglês?
5. É certo falar português nas aulas de inglês?
6. Como você se sentiria se as aulas de inglês fossem somente em inglês?

Fonte: autora.

Pedi que as/os estudantes respondessem às perguntas em duplas. O objetivo dessa discussão prévia era, primeiramente, possibilitar que se expressassem aquelas/es estudantes que não aceitaram ser gravadas/os ou cujas/os responsáveis não autorizaram a gravação. Além disso, eu almejava iniciar um processo de reflexão sobre as perguntas, já que algumas delas, tais como "Por que falamos português no Brasil?" poderiam trazer um questionamento totalmente novo para essas crianças.

Na aula seguinte, pedi que as/os estudantes se sentassem em roda, projetei as perguntas novamente no telão e dei início à gravação. Eu lia as perguntas, uma por vez, e chamava as/os estudantes pelo nome para respondê-las. Na maioria dos casos, as próprias crianças levantaram a mão para sinalizar que queriam responder uma ou outra pergunta, e eu procurei chamar essas crianças para participar, mas também chamar outras crianças que não haviam levantado a mão, para que houvesse a participação de todas.

Algumas/uns estudantes se mostraram muito engajadas/os na dinâmica. Levantavam a mão para responder todas as perguntas e davam respostas bastante complexas e assertivas. Outras/os estudantes, no entanto, demonstraram resistência para responder e quando eram chamados para dar sua opinião falavam baixo,

dando respostas curtas e pouco elaboradas. No caso de respostas curtas e pouco elaboradas, eu fiz perguntas para que as/os estudantes pudessem explicar um pouco melhor suas colocações. Quando se recusaram a responder, no entanto, respeitei sua escolha, mas procurei proporcionar outras oportunidades para que participassem da roda de conversa. Ao fim das rodas de conversa, todas as crianças que aceitaram participar da pesquisa e cujos responsáveis autorizaram a participação haviam respondido ao menos uma pergunta.

Após o término da 1ª rodada de perguntas, projetei outras perguntas na lousa.

Com a professora-pesquisadora e as/os colegas, discuta suas respostas.

1. Que línguas você fala além do português?
 - a. Em que situação você usa as outras línguas?
2. Qual a importância de falar mais de uma língua?
3. Que outras línguas você gostaria de aprender?
4. É possível aprender inglês na escola? Por que (não)?
5. As línguas têm donos?

Fonte: autora.

As perguntas acima foram discutidas com os estudantes nas rodas de conversa seguintes, que aconteceram no dia 4 de dezembro de 2023 em ambas as turmas.

As rodas de conversa foram gravadas e a análise das informações obtidas durante sua realização, bem como a análise de eventos e fatos descritos no diário de campo encontram-se no capítulo 4 desta dissertação.

3 AS AGULHAS QUE TECEM OS FIOS: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE FUNDAMENTAM A PESQUISA

Como foi exposto no capítulo 2 desta dissertação, em minha pesquisa eu me propus a investigar como a comunidade escolar percebe e avalia o aprendizado de língua inglesa que é promovido nos anos iniciais do EF. Para tanto, foram trazidas discussões dos estudos decoloniais e da translanguagem, que me possibilitaram compreender os temas observados e registrados nas rodas de conversa realizadas com os estudantes e durante a escrita do diário de campo. Sendo assim, o presente capítulo apresenta algumas das premissas teóricas que estão implicadas nessas áreas de estudo.

Como o espaço de observação desta pesquisa foram as aulas de inglês nos anos iniciais do EF, é importante que se conheça quais são os documentos oficiais que regulam este segmento de ensino. A seção a seguir foi escrita com o propósito de trazer os pontos principais da legislação e das diretrizes curriculares do EF, além de problematizar os pontos desses documentos que dizem respeito ao ensino de LI no segmento que é o foco desta dissertação.

3.1 Legislação e currículo

3.1.1 Lei 9.394 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

A Lei 9.394, publicada em 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Nesse documento, afirma-se que "a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social" e que a finalidade da educação é "o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1996). Esta referência ao mundo do trabalho também se faz presente nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão*, na qual se lê que a educação deve buscar "a articulação da educação escolar com o mundo do trabalho e a prática social" (BRASIL, 2013, p.13). Neste documento, também se afirma que a educação é "condição para o exercício dos direitos humanos, sociais, econômicos,

civis e políticos" (idem) e que o Estado deve buscar a "formação e valorização dos profissionais da educação" (idem).

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica* apontam para o caráter socialmente situado da educação, ao postular que "os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento". Além disso, ao fazer referência ao currículo, as diretrizes mencionam a definição de currículo elaborada por Moreira e Candau (2006), na qual se lê que o currículo trata de "experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes" (p.22).

A transversalidade está contemplada nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. A partir dela, propõe-se que os conhecimentos aprendidos de forma teórica sejam sistematizados e se comuniquem com questões da vida prática (Brasil, 2013) e que o trabalho pedagógico seja organizado por eixos temáticos. Estes últimos estruturam o trabalho pedagógico, limitam a dispersão temática, além de fornecerem cenários nos quais os objetos de estudo são construídos (idem, p.37).

No artigo 25 do capítulo II da Lei 9.394, dispõe-se sobre a oferta de LI na educação básica, que, de acordo com o artigo, é obrigatória a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. O artigo 24 do mesmo capítulo possibilita que a organização das turmas de inglês ocorra de acordo com o nível de conhecimento das/os estudantes, ao afirmar que "poderão organizar-se classes, ou turmas com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares" (Brasil, 1996).

3.1.2 Base Nacional Comum Curricular

A partir das diretrizes presentes no documento acima e do Plano Nacional de Educação (PNE), foi criada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ela define o conjunto de "aprendizagens essenciais" (Brasil, 2017, p.7) que se espera que os estudantes desenvolvam na Educação Básica, visando a garantia de seus "direitos de aprendizagem e desenvolvimento" (idem). A BNCC objetiva ainda o alinhamento

de "políticas e ações (...) referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais (...)" (BRASIL, 2017, p.8).

Para o desenvolvimento das propostas para os diferentes segmentos de ensino, a BNCC utiliza o termo *competências*. Esse termo se refere aos conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais, bem como às atitudes e valores mobilizados no ensino (Brasil, 2017). A BNCC ainda faz referência à educação integral como a "construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea" (BRASIL, 2017, p.14).

A BNCC propõe que a etapa do EF esteja articulada às experiências vividas na Educação Infantil, com a "progressiva sistematização" das mesmas (BRASIL, 2017, p.57). Propõe ainda que essa fase do ensino desenvolva nos estudantes "novas formas de relação com o mundo" e uma "atitude ativa na construção de conhecimentos" (BRASIL, 2017, p.58).

Como a Lei 9.394 prevê o ensino de língua inglesa somente a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, a BNCC não contempla as competências e eixos temáticos a serem trabalhados nos anos iniciais do EF. Acredito ser importante, porém, trazer alguns trechos da BNCC referentes aos anos iniciais do EF para que se possa discutir adiante a importância de abranger também o ensino de língua inglesa nessa etapa do ensino.

Na BNCC, lê-se que os anos iniciais do EF devem buscar consolidar as aprendizagens conquistadas na Educação Infantil e ampliar as "práticas de linguagem" e a "experiência estética e intercultural das crianças" (BRASIL, 2017, p.59). A área de linguagens propõe a ampliação das capacidades expressivas dos estudantes e dos conhecimentos sobre as "manifestações artísticas, corporais e linguísticas" através da participação dos mesmos em "práticas de linguagem diversificadas" (BRASIL, 2017, p.63).

Na apresentação da proposta da disciplina de LI para os anos finais do EF, considera-se a importância de viabilizar o exercício da cidadania ativa, o engajamento e a participação dos estudantes em "um mundo cada vez mais globalizado e plural" (BRASIL, 2017, p.243). Para isso, o documento propõe uma

"educação linguística consciente e crítica", na qual se ampliam "possibilidades de interação e mobilidade" (idem, p.242).

Como veremos adiante neste capítulo, diferentes terminologias foram criadas para para a disseminação da língua inglesa mundo afora. Entre elas, encontra-se o Inglês como Língua Internacional, Inglês como Língua Global, Inglês como Língua Adicional e Inglês como Língua Franca. A BNCC opta por utilizar a terminologia Inglês como Língua Franca (ILF), por considerar a "função social e política do inglês" (idem, p.241) e buscar acolher e legitimar "os usos de falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais" (idem, p.241).

A BNCC tem sido utilizada na escola onde a pesquisa se desenvolveu como uma ferramenta de organização do currículo, de onde partem as sequências didáticas, as práticas pedagógicas e os processos avaliativos. Sendo assim, para que a disciplina de LI esteja alinhada ao que acontece nas outras disciplinas escolares, acredito que ela deve dialogar com os conceitos e propostas que se encontram na BNCC. Assim, pelo que foi exposto acima e extrapolando essa observação para outros contextos escolares, acredito que estudantes, professoras/es e gestoras/es escolares se beneficiariam de uma BNCC mais abrangente, que incluísse também em seu escopo o ensino de línguas adicionais para os anos iniciais do EF. A BNCC afirma que um de seus propósitos é definir o conjunto de "aprendizagens essenciais" (BRASIL, 2017, p.7) para cada etapa da escolaridade. Considerando que as crianças vivem em um mundo "cada vez mais globalizado e plural" (BRASIL, 2017, p.243), o acesso ao aprendizado de uma língua adicional possibilita que a participação ativa nesse mundo globalizado ocorra ainda na infância, numa fase em que se busca promover "novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos" (BRASIL, 2017, p.58).

Além disso, a BNCC se propõe como um documento que auxilia na garantia de direitos de aprendizagem e desenvolvimento das/dos estudantes. Aprender uma língua adicional na atualidade deveria deixar de ser um privilégio de classe e passar a ser um direito para que as crianças possam, como postula a BNCC no trecho em que descreve as competências gerais da educação básica, "utilizar diferentes

linguagens (...) para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo” e “valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais” (BRASIL, 2017, p.9). Nesse sentido, alinho-me a Tonelli, Egido e Magiolo quando afirmam que “a não regulamentação da oferta do inglês nos anos iniciais de educação brasileira caracteriza e reforça desigualdades entre os educandos, uma vez que o acesso formal à língua não está disponível para todos” (2024).

Compreendo que o documento oficial, tomado de forma isolada, não garante por si só o acesso ao aprendizado de línguas adicionais. Entretanto, sua inserção nos anos iniciais da BNCC traria visibilidade ao ensino-aprendizagem de inglês nessa etapa da escolarização, legitimando essas práticas de forma oficial. A partir dessa inserção, professoras/es que lecionam LI e outras línguas adicionais nos anos iniciais do EF teriam a possibilidade de dialogar com as propostas apresentadas e com a visão de ensino que a BNCC defende, desenvolvendo e refletindo sobre suas práticas de sala de aula e situando-as no contexto mais amplo do documento.

3.1.3 Diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Como foi exposto anteriormente, a BNCC não traz orientações para o ensino de inglês nos anos iniciais do EF. Essa ausência de orientações curriculares tem dois efeitos para os estudantes desse segmento.

Em primeiro lugar, as crianças matriculadas no sistema público de ensino não têm garantido o acesso a esse saber, que é visto atualmente como uma das ferramentas fundamentais para a participação ativa e engajada em uma sociedade cada vez mais globalizada e plural.

No entanto, considerando as/os estudantes que frequentam as escolas da rede privada de ensino, bem como aqueles que são atendidos pelo sistema público no qual iniciativas localizadas de oferta do ensino da língua inglesa estão previstas pelas administrações locais e gestores escolares, constata-se a ausência de orientações curriculares para sua faixa etária na BNCC. Isso porque tais crianças estão inseridas em um contexto em que o ensino ofertado não segue orientações curriculares sólidas e que se alinham às orientações curriculares que guiam os

outros processos de ensino-aprendizagem que elas acompanham. Assim, as iniciativas para o ensino de LI dependem exclusivamente da organização curricular da própria escola ou das/dos professores.

Com o propósito de preencher essa lacuna ocasionada pela ausência da língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental da BNCC, o British Council, em parceria com o grupo de estudos FELICE²³ publicou, em março de 2022, o *Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental*.

O documento em questão revela sua importância ao trazer dados sobre o ensino de língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo ele, 25% das turmas de inglês da educação básica estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRITISH COUNCIL, 2022). Dessas turmas, a maior parte se encontra no sistema privado, somando 55% (idem). O sistema público de ensino "detém quase 45% das turmas de inglês nos anos iniciais" (BRITISH COUNCIL, 2022, p.6). Esses números mostram que não é possível tratar o ensino de inglês nos anos iniciais do EF como um tema de menor importância, visto que uma parcela significativa da oferta de turmas para esse aprendizado se encontra neste período de escolarização.

O documento foi construído com o propósito de apontar possíveis caminhos e de se constituir como um documento orientador em nível nacional. Sua proposta é promover a "educação linguística crítica, que vá além do tradicional ensino descontextualizado de palavras e da abordagem colonizadora" (BRITISH COUNCIL, 2022, p.9). Além disso, o documento reforça a importância da construção de direcionamentos básicos, por parte de gestoras/es escolares e professoras/es de LI, a respeito da carga horária para a oferta de LI nos anos iniciais do EF, do material didático a ser adotado e da contratação das/dos docentes que irão atuar nessa fase de ensino (BRITISH COUNCIL, 2022).

O texto se filia a alguns pressupostos que apontam para uma visão de língua como ferramenta de interação, considerando tanto seus aspectos funcionais quanto

²³ Localizado na Universidade de Londrina, no Paraná, "o grupo FELICE caracteriza-se por pesquisas no campo de formação de professoras e ensino de línguas para e com crianças". É liderado por Juliana R. A. Tonelli. Mais informações encontram-se no blog do grupo, disponível em <https://www.feliceuel.org/>

interacionais. Como exemplo, há o uso do termo *inglês como língua adicional*, ao invés de *língua estrangeira*. Segundo o documento, o termo *língua estrangeira* remete a uma ideia de língua que "pertence a outro povo e à outra nação alheia à nossa realidade" (BRITISH COUNCIL, 2022, p.11). Ao substituí-lo pelo termo *língua adicional*, continua o documento, busca-se romper com a "discriminação do contexto geográfico" (p.11), bem como reforçar o "respeito à língua do outro", e as "trocas culturais" (p.11) que podem ser promovidas pelas/os professores em suas aulas.

A importância do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa na infância é destacada pela sua natureza social e cultural. Assim, o documento afirma que aprender inglês na infância instrumentaliza as crianças para que sejam capazes de "perceber e valorizar a natureza da linguagem" (BRITISH COUNCIL, 2022, p.12), identificar e valorizar "outros modos de agir no mundo" (idem), bem como respeitar as diferentes culturas (idem). Desse modo, o documento também quer se distanciar de abordagens que entendem o ensino de língua inglesa na infância como uma ferramenta para garantir sucesso no futuro profissional. De acordo com o documento, o ensino deve respeitar as "distintas realidades da criança" (idem) e ofertar possibilidades de contato e uso da língua que incluam "ludicidade, respeitem as fases do desenvolvimento infantil e promovam a sua participação em atividades culturais coletivas" (idem). O objetivo do ensino de língua inglesa na infância deve ser "possibilitar à criança oportunidades de desenvolvimento de sua cidadania, oferecendo-lhe condições de agir e transformar sua realidade histórica, social e cultural através de uma educação linguística crítica" (BRITISH COUNCIL, 2022, p.13).

O documento ainda elenca quatro elementos orientadores da oferta e ensino de LI para crianças (BRITISH COUNCIL, 2022). O primeiro deles diz respeito ao conceito de língua. De acordo com as/os autores do documento, a língua pode ser ensinada seguindo uma concepção estrutural, funcional ou interacional. Segundo elas/es, para o ensino de LI para crianças, as concepções funcionais e interacionais de língua são mais apropriadas, pois consideram a interação sociocultural e os aspectos sociais e históricos da língua. Outro elemento importante, afirma o documento, é o papel do inglês no mundo. Assim, continua, o ensino de LI para crianças deve considerar a função social e política da linguagem, e promover a

ampliação de repertórios culturais e linguísticos. Além disso, o documento afirma que o ensino de inglês deve considerar o inglês como língua franca, ou seja, uma ferramenta para a comunicação internacional, em consonância com a abordagem proposta pela BNCC.

O terceiro elemento mencionado no documento é o lugar do inglês no currículo. Para ele, o ensino de inglês para crianças nos anos iniciais do EF deve ser pautado pelo princípio da transdisciplinaridade, e assim promover o acesso à língua de forma "holística, coletiva e dialogada" (BRITISH COUNCIL, 2022, p.20). Por fim, o documento aponta que o sistema avaliativo deve ser constituído de processos de avaliação para a aprendizagem, nos quais o progresso dos estudantes deve ser verificado periodicamente através de portfólios, observações em classe e jogos educativos. Sugere também a avaliação como aprendizagem, na qual as/os estudantes podem se engajar em processos reflexivos.

Ao construir sua proposta para as diretrizes do ensino de LI para crianças, o documento faz referência às "Competências específicas de língua inglesa para o ensino fundamental" encontradas na BNCC e direcionadas aos anos finais do Ensino Fundamental. O documento inclui, no entanto, outras perspectivas e premissas que embasam a sua proposta, como pode ser visto abaixo.

- Projetos transdisciplinares que promovem uma visão não compartimentada da educação;
- Multiletramentos;
- Ludicidade;
- Interculturalidade e sensibilização linguística;
- Desenvolvimento integral e construção da cidadania;
- Comunicação por meio de gêneros (British Council, 2022).

Assim, no quadro 3, reproduzido abaixo, o documento detalha a proposta, descrevendo os objetivos de aprendizagem previstos para três etapas de ensino: 1º e 2º anos; 3º e 4º anos; 5º ano. A aglutinação do 1º e 2º ano, bem como do 3º e 4º se deu pelo entendimento de "que as expectativas de aprendizagem se assemelham, de acordo com as fases de desenvolvimento infantil e o foco em habilidades orais e escritas" (BRITISH COUNCIL, 2022, p.27).

Etapas de Ensino	Objetivos de aprendizagem	Conteúdos possíveis em eixos transdisciplinares
Primeiro e segundo anos	<p>Construir laços afetivos, de convívio social em relação ao seu lugar no mundo e ao outro;</p> <p>Demonstrar compreensão e executar comandos orais, e textos não verbais, participando da rotina de sala de aula, e de atividades do cotidiano relativas aos movimentos corporais e do brincar;</p> <p>Reconhecer e produzir vocabulário oralmente em contexto lúdico, envolvendo-se em histórias curtas;</p> <p>Cantar canções e participar de suas gravações, individual e coletivamente, com o auxílio de pares;</p> <p>Compreender histórias contadas em diversas linguagens (com mediação), criando gosto pela leitura;</p> <p>Cumprimentar em inglês, em situações contextualizadas de ensino;</p> <p>Classificar objetos do contexto diário por cores;</p> <p>Classificar brinquedos com o atributo da forma;</p> <p>Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido;</p> <p>Interagir por meio de brincadeiras de crianças falantes de língua inglesa espalhadas no mundo.</p>	<p>Saudações para cumprimentar e despedir-se na língua inglesa, assim como expressões do cotidiano e comandos;</p> <p>Atividades lúdicas, como cantar, dançar, brincar, participar de contação de histórias com desenhos e outras atividades lúdicas;</p> <p>História apresentada por meio de recursos multimodais, como TV, vídeos, celulares, jogos on-line, ou relato do professor para desenvolver a criatividade e ampliar as variedades de uso da língua inglesa, com o auxílio da língua materna;</p> <p>Animais domésticos, grupo familiar, objetos, brinquedos e materiais escolares presentes em brincadeiras;</p> <p>Membros da família, amigos e animais de estimação;</p> <p>Partes do corpo humano, quem sou eu, identidades raciais.</p>

Fonte: British Council, 2022, p.28

Na 1ª parte do quadro, que traz os objetivos de aprendizagem previstos para o 1º e 2º anos, destaco a presença da oralidade. Assim, partindo desses objetivos, os estudantes devem ser estimulados a ouvir e produzir a linguagem oralmente, ao atender comandos orais, participar da rotina de sala de aula, cantar canções e ouvir histórias. Além da sugestão de brincadeiras, a ludicidade se faz presente nos eixos transdisciplinares indicados no documento na contação de histórias, nas danças, nos desenhos. Outras propostas dos eixos transdisciplinares trazem temas que fazem

parte do universo de interesse das crianças dessa faixa etária, tais como animais domésticos, família, partes do corpo humano, entre outros, como se pode ver no quadro que engloba os terceiro e quarto anos, reproduzido a seguir.

Etapas de Ensino	Objetivos de aprendizagem	Conteúdos possíveis em eixos transdisciplinares
Terceiro e quarto anos	<p>Construir laços afetivos e de convívio social, respeitando regras de jogos e turnos de fala;</p> <p>Reconhecer e construir repertórios linguísticos na LI em textos escritos e multimodais;</p> <p>Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido;</p> <p>Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitude de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade;</p> <p>Desenvolver atitudes de sensibilização e acolhimento relacionados à identidade e às diferenças culturais dos povos anglófonos e demais falantes de outras línguas nomeadas;</p> <p>Indicar atributos em inglês para colegas, família e objetos;</p> <p>Desenvolver estratégias de produção textual com base nos gêneros apresentados;</p> <p>Compreender globalmente pequenos textos nos diversos tipos de linguagens (multiletramentos), e expressar-se oralmente e por escrito acerca dos temas trabalhados mediados pela professora.</p>	<p>Atividades preferidas realizadas dentro e fora da instituição escolar;</p> <p>Partes do corpo humano, quem sou eu, identidades raciais;</p> <p>Números cardinais e ordinais; meses do ano e dias da semana e formas geométricas;</p> <p>Presença da língua inglesa no cotidiano;</p> <p>Atividades escolares e favoritas;</p> <p>Identificação do valor numérico;</p> <p>Expressões para solicitar ajuda e esclarecer dúvidas;</p> <p>Animais selvagens, meio ambiente e cuidados com o planeta;</p> <p>Brincadeira e jogos de crianças de diversas localidades e cosmologias.</p>

Fonte: British Council, 2022, p.29

Os objetivos de aprendizagem para o 3º e 4º anos passam a incluir textos escritos e multimodais no seu escopo. Considerando a ampliação do olhar crítico das crianças, os objetivos também propõem o uso de diferentes linguagens "ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação" (BRITISH

COUNCIL, 2022, p.29) e o estudo de manifestações culturais, buscando desenvolver uma atitude de respeito à diversidade e às diferenças culturais. Os eixos transdisciplinares propõem atividades relacionadas ao meio ambiente, identidades raciais, e a jogos e brincadeiras de crianças de diversas localidades e cosmologias. Assim, observa-se uma visão de aprendizado que vai gradualmente ampliando o universo de contato das crianças, ao mesmo tempo em que busca desenvolver o olhar crítico e respeitoso delas em relação às diferenças culturais e à diversidade a que são expostas ao longo de suas trajetórias como aprendizes de LI.

Etapas de Ensino	Objetivos de aprendizagem	Conteúdos possíveis em eixos transdisciplinares
Quinto ano	<p>Construir laços afetivos e de convívio social, e participar de discussões sobre temáticas controversas, argumentando com respeito às diversidades;</p> <p>Compreender instruções orais usadas em atividades escolares;</p> <p>Desenvolver estratégias de inferência de significados na leitura;</p> <p>Reconhecer e produzir vocabulário, utilizando as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido;</p> <p>Ampliar seu conhecimento sobre algumas manifestações culturais, assim como entender as formas de organização da sua cultura, a fim de respeitar as diferenças culturais;</p> <p>Expressar-se oralmente e por escrito sobre os temas trabalhados;</p> <p>Desenvolver habilidades na expressão escrita, a partir dos gêneros apresentados.</p>	<p>Expressões cordiais;</p> <p>Respeito às diversidades: povos do mundo;</p> <p>Identidades raciais e de gênero, respeito aos povos originários e educação antirracista;</p> <p>Atividades humanas desenvolvidas em diversos locais e seus desdobramentos na destruição do planeta;</p> <p>Cuidados com o lixo e consumismo;</p> <p>Expressões usadas para falar sobre suas preferências.</p>

Fonte: British Council, 2022, p.30

As/Os estudantes do 5º ano, continua o documento, tendo vivenciado as propostas dos anos anteriores, terão idealmente desenvolvido um repertório linguístico e cultural que possibilitará participarem de discussões sobre temáticas controversas, nas quais é estimulada a argumentação "com respeito às

diversidades" (BRITISH COUNCIL, 2022, p.30). Além disso, é esperado que as/os estudantes desenvolvam estratégias para fazer inferências sobre textos lidos, além de produzirem seus próprios textos escritos. Os objetivos propostos para o 5º ano propõem ainda a apreciação de diversas manifestações culturais. Para tanto, os eixos transdisciplinares incluem temas como identidades raciais e de gênero, estudo das manifestações artísticas e culturais de povos originários, educação antirracista. A atividade humana relacionada à destruição do planeta também é tema de estudo, bem como cuidados com o lixo e a problematização do consumismo.

O documento em questão traz ainda a proposta de ensino de língua inglesa para crianças baseada em gêneros textuais. Tal abordagem, afirma, reforça o uso funcional da linguagem, vinculado a "esferas sociais de produção" (BRITISH COUNCIL, 2022, p.33).

O respeito à diversidade, às diferenças culturais, a preocupação com a educação antirracista e as identidades de gênero permeiam a proposta, construindo assim uma fundação importante para uma educação linguística crítica. Assim, esse documento pode ser utilizado por professoras/es de língua inglesa ou por gestores/as escolares para a definição de unidades temáticas, projetos, sequências didáticas ou ainda para a construção de um currículo de língua inglesa que também contemple esses princípios. Aponto, contudo, alguns aspectos do documento que merecem um olhar mais atento.

Em primeiro lugar, entendo que a escolha das imagens não deve ser considerada algo acessório e alheio ao conteúdo do texto. Nesse sentido, observei que as imagens presentes no documento retratam realidades da escola pública ou escolas de classe média, com crianças de origens étnicas diversas, algo que considero positivo. No entanto, as crianças estão sempre envolvidas em atividades escritas, nas quais estão sentadas em carteiras. Em uma delas, localizada na página 12 do documento, uma menina conversa com seu professor a respeito de algo que, aparentemente, está escrito em seu caderno. Na página 27, um menino escreve algo em seu caderno e parece ser assistido por sua professora. Em ambos os registros, no entanto, o foco da interação parece ser a atividade do caderno, a escrita, e não a interação oral como ato comunicativo. As crianças estão sentadas em todos os registros, reforçando uma ideia de passividade e obediência. As premissas da

ludicidade e dos multiletramentos não estão contempladas nos registros fotográficos, que comunicam uma ideia de ensino tradicional, centralizado na escrita e no trabalho individual orientado pela/o professor/a.

A seção 1.3 do documento elenca 7 objetivos do ensino do inglês na infância. Entre esses objetivos, notei a ausência de menção a ampliação de repertório linguístico, estando os objetivos concentrados em questões socioculturais. Acredito que, em se tratando de um documento que visa fomentar a construção de diretrizes locais para possibilitar o ensino de LI em diferentes realidades, um objetivo que incluísse a ampliação de repertório linguístico traria visibilidade ao fato de que as crianças são capazes de desenvolver habilidades linguísticas na infância, e à importância de se promover o desenvolvimento das mesmas.

A ampliação de repertório linguístico em LI está presente na introdução da seção 2, denominada “Por que o ensino de LIC no Brasil?”, na qual se lê que, através do contato com a língua adicional, “a criança poderá expandir seu repertório linguístico e cultural” (BRITISH COUNCIL, 2022, p.14). Porém, percebo nesse caso uma abordagem ainda limitada do ensino de LI, pois esta expansão do repertório linguístico propõe que a criança seja capaz de “nomear objetos, lugares, animais, pessoas, sentimentos” (idem), sem considerar, nessa parte do texto, que, para que a criança consiga se comunicar em LI, o ensino-aprendizado de funções linguísticas, frases e expressões é também necessário. É importante frisar, no entanto, que o ensino-aprendizado de frases e expressões em LI está presente em outras partes do documento, tais como o quadro 3, que apresenta os objetivos de aprendizagem e conteúdos por etapa de ensino.

Na seção 3.4 do documento, há a proposta de como realizar a avaliação dos aprendizados das crianças. O documento sugere que esta avaliação deve ser realizada com propósitos formativos e que deve ser voltada para a aprendizagem e também considerada ferramenta de aprendizagem, ao propor processos reflexivos que contemplem a educação linguística em LI (BRITISH COUNCIL, p.2022). Como modelos de avaliação para a aprendizagem, sugere-se a utilização de “portfólios, observação em classe e jogos educativos” (idem). Neste ponto, percebo que há uma lacuna de informações, pois estes são instrumentos que necessitam de detalhamento para que possam ser bem escolhidos e adequadamente aplicados nos

processos de ensino-aprendizado. Entendo que este documento tem sua delimitação e que não seria viável considerar cada proposta de forma minuciosa. Assim, acredito que a menção a pesquisas e outras fontes onde os modelos de avaliação propostos são explorados, descritos e problematizados poderia servir como ponto de partida para que professoras/es pudessem escolher e aplicar os modelos de avaliação mais compatíveis com suas realidades locais.

Considero positivo a ampliação gradual das habilidades das/dos estudantes que o documento propõe. Isso é feito especialmente no quadro 3, que foi reproduzido acima e que apresenta os objetivos de aprendizagem e conteúdos a serem explorados nas etapas de ensino. A ampliação gradual das habilidades se dá ao propor, no 1º e 2º ano, que as/os estudantes consigam, ao fim dessa etapa de ensino, "demonstrar compreensão e executar comandos orais e textos não-verbais" (BRITISH COUNCIL, 2022, p.28). Na seção do quadro referente ao 3º e 4º ano, propõe-se que, além de demonstrar compreensão e executar comandos, as crianças sejam capazes "utilizar as diferentes linguagens (...) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação" (idem, p.29). As/Os estudantes do 5º ano devem ser capazes de "expressar-se oralmente e por escrito sobre os temas trabalhados" e "desenvolver estratégias de produção textual com base nos gêneros apresentados" (ibidem) ao fim dessa etapa de ensino. Dessa forma, parte-se de uma expectativa de aprendizagem orientada e formatada pelas/os professoras/es no 1º e 2º ano, para no final do EF alcançar a capacidade de se expressar de forma autônoma, ainda que com o auxílio das/dos educadoras/es.

Por outro lado, o quadro 3, na seção em que traz os objetivos de aprendizagem para o 5º ano, faz referência a participação das crianças dessa etapa de ensino em "discussões sobre temáticas controversas" (ibidem p.30). No meu entendimento, tendo como argumento o desenvolvimento de indivíduos críticos, tais discussões não deveriam estar previstas apenas na etapa do 5º ano, mas ao longo da etapa do EF, visto que mesmo estudantes do 1º ano são capazes de participar de tais discussões, ainda que com a mediação de suas/seus professoras/es, de modo a engajar "as crianças pequenas em uma reflexão crítica sobre o papel da linguagem na sociedade" (TONELLI; EGIDO; MAGIOLO, 2024, p.7).

Feitas estas ressalvas, o *Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental* apresenta visões de ensino-aprendizagem de LI e de línguas adicionais aos quais me alinho. Primeiramente, afirma-se no documento que “durante muito tempo, a aprendizagem de inglês na infância foi considerada importante por supostamente preparar a criança para seu futuro profissional e sua inserção no mercado de trabalho, visão não compartilhada neste documento-base” (BRITISH COUNCIL, 2022, p.12). As propostas presentes no texto em questão reforçam esse posicionamento, apresentando seus objetivos e formas de se ensinar língua adicional que consideram a criança como um ser completo. Isso se dá, por exemplo, ao propor a ludicidade como uma premissa para o desenvolvimento de diretrizes curriculares. “A relevância das línguas e linguagens no processo de desenvolvimento infantil” (idem, p.14) é outro ponto que merece destaque pois, nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais na infância não é visto meramente pelo seu caráter funcional, mas também pelo seu potencial formativo. Para que esse potencial formativo se consolide nas práticas pedagógicas é necessário que as/os educadoras/es que atuam nesse segmento tenham algumas habilidades e conhecimentos específicos, tais como conhecer “fases do desenvolvimento infantil, abordagens próprias ao ensino da língua para crianças pequenas e modos de avaliar a aprendizagem condizentes com cada faixa etária” (idem, p.17). Com isso, o documento corrobora uma visão de educação linguística para crianças como algo que deve ser valorizado, incluindo nesse escopo a valorização das/dos profissionais que atuam nesse segmento.

Por fim, afirma-se no documento que “seu objetivo é fomentar possibilidades de construção de diretrizes que atendam às demandas específicas de cada comunidade, sem apagar as iniciativas locais de formulação de diretrizes e de proposição de currículo (BRITISH COUNCIL, 2022, p.34). Esse objetivo, aliado ao respeito às iniciativas locais, se manifesta no quadro 3 analisado anteriormente nesta dissertação, no qual estão elencados os objetivos de aprendizagem e os conteúdos a serem explorados nas aulas de LI. Nesse quadro, são elencadas possibilidades que não delimitam a agência das/dos professoras/es em relação à seleção dos itens de linguagem a serem abordados, o que proporciona, no meu

entender, uma abertura para que professoras/es e gestoras/es possam fazer suas escolhas de acordo com seus contextos educacionais.

Como será visto adiante neste capítulo, essa abertura com relação aos conteúdos está em consonância com o ensino de ILF. Além disso, o documento dialoga com uma visão de educação linguística como prática social e que procura se distanciar de abordagens coloniais, o que será problematizado nas seções a seguir.

3.2 Diálogos com autoras e autores: teorias que possibilitam a tessitura da pesquisa

O ensino de inglês como língua adicional para crianças é um tema que vem sendo explorado em diversos artigos, dissertações e teses. Forte (2010) analisou o ensino de língua inglesa como língua adicional na Educação Infantil na cidade de Porto Alegre. A autora partiu da observação de que, ao longo das últimas décadas, houve um aumento do número de escolas de Educação Infantil e de turmas de Educação Infantil em escolas regulares. Concomitantemente, houve o aumento da oferta de aulas de LI nessas instituições, ministradas por professoras/es de formação variada. Em sua dissertação, Forte realizou uma pesquisa de campo na qual visitou espaços pedagógicos que ofereciam aulas de LI na Educação Infantil na cidade de Porto Alegre. Seus objetivos eram verificar as práticas de ensino adotadas, questionando a validade das atividades e conteúdos selecionados; identificar o uso da linguagem e o desenvolvimento do letramento e provocar questionamentos quanto à valoração social que as aulas de LI na Educação Infantil carregam. O objetivo central de sua dissertação era traçar um panorama do ensino de LI para crianças na cidade de Porto Alegre.

Como resultado dessa pesquisa, a autora concluiu que não há um modelo ou metodologia comum aos ambientes visitados. Dessa forma, ela ressalta a importância das pesquisas acadêmicas como forma de auxiliar as/os professoras/es de LI nas suas escolhas. Com relação ao desenvolvimento do letramento, Forte observou que aulas mais comunicativas promovem mais letramento. Além disso, Forte percebeu que o uso da LI em sala de aula é feito em alguns dos espaços visitados como meio de comunicação e instrução. No entanto, em outros espaços, o uso da linguagem pelas professoras descaracterizava a LI, de acordo com a autora, por utilizar a sintaxe da língua portuguesa com a inserção de palavras em inglês nas

frases. A partir dessas constatações, a autora afirma ser necessária a discussão a respeito do lugar da LI nas aulas dessa língua e a respeito da função do ensino de LI na Educação Infantil. Além disso, Forte aponta para a importância de se questionar a quantidade de aulas de LI na grade curricular e o tipo de tratamento dado à língua.

Forte afirma que “a falta de formação do professor para trabalhar com crianças pequenas é a grande problemática desse ensino” (2010, p.107). Ademais, ela questiona em sua dissertação a crença do “quanto mais cedo melhor”, que pressupõe que crianças aprendem uma língua adicional sem esforço e de que adquirem uma pronúncia mais apurada quanto expostas à língua ainda na infância. Para ela, essa crença não se justifica, pois “deve-se levar em conta a abordagem de ensino concernente com a idade do aprendiz” (FORTE, 2010, p.104). O que fica patente nessa afirmação é que, independentemente da idade em que os sujeitos aprendem uma língua adicional, o processo de ensino-aprendizagem deve considerar as necessidades e potencialidades da fase em que os sujeitos se encontram. Com relação a aquisição de uma pronúncia mais apurada, deve-se questionar que pronúncia é essa que se busca desenvolver. Seria uma pronúncia inteligível ou seria a pronúncia da/o falante nativa/o, sem as marcas de origem dos sujeitos? Utilizar a pronúncia de falantes nativos/os como modelo de boa pronúncia é um sinal da colonialidade que atravessa os discursos sobre ensino-aprendizagem de línguas adicionais, em especial da LI, e que será questionado adiante nesta dissertação.

O argumento de que aprender inglês desde a infância possibilita que a aquisição de uma pronúncia “correta” é discutido no artigo “Mitologia do ensino-aprendizagem de inglês para crianças”, de Kawachi-Furlan e Rosa (2020). Neste texto, as autoras refletem sobre o “imaginário coletivo sobre os possíveis benefícios de tal processo” (KAWACHI-FURLAN; ROSA, 2020, p.8). Para desenvolverem seus argumentos, as autoras analisam alguns discursos que circulam pela sociedade e também presentes em entrevistas realizadas com professoras de inglês da Educação Infantil da Grande Vitória, segundo os quais a criança aprende com naturalidade e sem esforço. Kawachi-Furlan e Rosa problematizam também o “mito do futurismo”, que divulga a ideia de que, ao aprender inglês na infância, a criança terá mais oportunidades e sucesso profissional

no futuro. Segundo as autoras, tais discursos são difundidos com “intenções mercadológicas que concebem a língua como um bem de consumo, um produto a ser adquirido o quanto antes pelos pais” (KAWACHI-FURLAN; ROSA, 2020, p.12).

Os questionamentos das autoras em relação aos discursos sobre o “quanto mais cedo, melhor” partem de pesquisas como a de Genesee (2015), que afirma que “não há consenso sobre quando deve ser esse início” do aprendizado (KAWACHI-FURLAN; ROSA, 2020, p.9). Afirmam as autoras que o processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais na infância é mais complexo e difícil do que se pensa e que a visão de a criança aprende com facilidade e “absorve” o conhecimento concebe a criança como aprendiz passivo e receptor de conteúdos. Kawachi-Furlan e Rosa defendem a ideia de que a criança seja autora do próprio discurso e protagonista na educação linguística, num processo de sensibilização, que eduque para as diferenças e para que aprendam a pensar sobre a língua.

As autoras não descartam os benefícios de se iniciar a aprendizagem na 1ª infância, uma vez que isso contribui para uma maior exposição à língua. No entanto, ressaltam que “quanto mais cedo, mais difícil” (CARVALHO; TONELLI, 2016), ou seja, quanto mais jovens as/os aprendizes, mais fatores precisam ser considerados e administrados pelas/os professoras/es.

A ideia de que a criança aprende línguas adicionais com mais facilidade do que pessoas adultas também é discutida por Rocha (2007) em seu texto “O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões”, no qual afirma que não há dados empíricos que comprovem essa crença. Nesse artigo, Rocha pontua algumas diferenças entre as/os aprendizes adultas/os e crianças. A criança, segundo a autora, tem um foco de atenção espontâneo e periférico, enquanto a/o adulta/o “consegue conscientemente focar sua atenção nas formas da língua” (2007, p.282). Diferentemente do que se divulga na mídia e nos discursos do senso comum, a/o adulta/o tende a ser mais bem-sucedida/o no aprendizado de línguas adicionais, pela sua capacidade de reter informações, compreender regras e conceitos abstratos e utilizar processos dedutivos. No entanto, a criança é, em geral, mais desinibida e demonstra grande entusiasmo nos processos de aprendizagem. Devido a essas diferenças, professoras/es que ensinam línguas adicionais para crianças precisam desenvolver

habilidades e conhecimentos específicos, visto que as crianças dispõem de muita energia física, se cansam facilmente e portanto perdem a atenção e o foco com facilidade, apresentam necessidades emocionais específicas da sua faixa etária e estão em processo de letramento. Com relação à formação das/dos professores de LI para os anos iniciais do EF, Rocha afirma que

além de possuir conhecimento da língua que ensina, ou seja, ser um falante competente linguística e sócio-culturalmente na língua-alvo, o professor precisa estar capacitado a iniciar o processo de letramento da criança na LE, ter conhecimentos relacionados à como a criança se desenvolve, pensa e aprende línguas (Wood, 1998), bem como conhecer os fatores e aspectos que a motivam (Gardner, 1985; Williams & Burden, 1997) (Rocha, 2007, p.284).

A autora parte da premissa de que o ensino de LI nos anos iniciais do EF deve ser realizado através de um trabalho com a interculturalidade, educando-a para que desenvolva uma visão positiva e crítica das diferenças. O ensino de LI deve, além disso fortalecer a identidade e a auto-estima da criança, “capacitando-a a agir, a comunicar em LE [língua estrangeira] na sociedade plurilíngue e pluricultural em que está inserida” (ROCHA, 2007, p.286).

No que se refere aos aspectos pedagógicos do processo de ensino-aprendizagem proposto neste artigo, é importante considerar que a autora afirma que as crianças aprendem melhor quando se sentem responsáveis pelo próprio trabalho. Esse trabalho, no entanto, deve ser mediado pela/o professor/a, que deve promover oportunidades para que a criança possa fazer uso significativo da linguagem, que será futuramente transformada e internalizada pela criança. Rocha afirma em seu texto a centralidade da oralidade no ensino de LI na etapa educacional em questão, mas ressalta que o desenvolvimento de habilidades escritas também deve ser contemplado pelas/os educadoras/es nessa etapa, devido ao seu papel no desenvolvimento cultural da criança.

A autora defende, além disso, o ensino de LI baseado em temas ou tópicos, no qual as atividades estão inter-relacionadas pelo conteúdo. Segundo Rocha, apresentando os argumentos de Scott & Ytreberg (1990), nessa abordagem “o

conteúdo torna-se mais importante que a língua em si, os temas ajudam a acelerar o processo de aprendizagem, os tópicos despertam o interesse e sentimentos do aluno e permitem um ensino mais personalizado, possibilitando o trabalho com todas as habilidades, respeitando-se a centralidade da construção de sentidos no processo” (2007, p.297). Além da organização em tópicos ou temas, Rocha propõe práticas pedagógicas que contemplem gêneros discursivos característicos da infância, tais como as músicas, os jogos e as histórias. Segundo ela, a utilização desses recursos nas aulas de LI nos anos iniciais do EF é capaz de vincular o trabalho realizado em sala de aula com situações reais de comunicação.

Além dos textos resumidos acima, é possível encontrar no site do grupo de estudos FELICE diversos textos que discorrem sobre educação linguística na infância. Para contribuir com essas discussões, esta dissertação problematiza a educação linguística em LI promovida nos anos iniciais do EF, trazendo falas e eventos que revelam os conceitos e valores atribuídos pelas/os participantes da comunidade escolar à disciplina de língua inglesa. Para entender melhor essa questão, é importante conhecer as diferentes possibilidades que se apresentam para as/os professoras/es que atuam no EF, como será discutido a seguir.

3.2.1 Que inglês ensinar? As agulhas das terminologias

As práticas pedagógicas são influenciadas pelas escolhas feitas por professoras/es e gestoras/es escolares e pela forma como elas/eles avaliam o papel da língua inglesa. Em artigo intitulado “ILA - ILF - ILE - ILG: quem dá conta?”, Jordão (2014) discute os diferentes termos que vêm sendo usados pela comunidade acadêmica e pelos documentos de referência para sistemas educacionais. Na primeira sessão do artigo, a autora discute as diferenças entre ILE e ILF. De acordo com a autora, citando Friedrich e Matsuda (2010, p.21), ILF se refere a uma função de uso da língua inglesa em contextos internacionais. ILF não é considerado uma variante, pois “as funções do inglês a que se refere o termo ILF são fluidas demais e não podem ser capturadas pela noção de variante” (JORDÃO, 2014, p.16).

As teorias em torno do ILF não se propõem a criar modelos linguísticos, nem pedagógicos, nem normas de uso ou gramáticas normativas, mas sim enfatizar a

variedade de usos e as "práticas comunicativas e estratégias dos falantes efetivos" (JENKINS, COGO & DEWEY, 2011, p.305-306;), o que também é corroborado por Sifakis (2009). Nesse sentido, ILF representa uma alternativa para comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas. É, em sua acepção teórica, "uma língua que não tem falantes nativos" (SEIDLHOFER, 2005, p. 340 *apud* SIQUEIRA; BARROS, 2013, p.7), embora nas práticas sociais em que ela existe o binarismo nativo x não-nativo ainda seja um construto importante.

O artigo de Jordão (2014) citado acima traz algumas acepções acerca do uso do termo ILE pelas/os linguistas. A autora faz referência à visão de Friedrich & Matsuda (2010, p.24), que afirmam que ILE se refere ao "contexto de aquisição" da língua, e a situações de ensino-aprendizagem da mesma. Para Jenkins, Cogo & Dewey, o termo ILE é usado em situações em que "a maior parte da interação envolvendo falantes não-nativos se dá com falantes nativos da língua" (2011, p.284). Jordão afirma ainda que os autores "apontam para o que entendem como posição de inferioridade atribuída aos não-nativos na perspectiva do ILE, pois para os autores os falantes não-nativos (os estrangeiros) teriam como objetivo de seu aprendizado aproximar-se ao máximo dos usuários nativos da língua" (JORDÃO, 2014, p.7). Segundo a autora, tal posicionamento frente ao uso do termo ILE é corroborado por diversos pesquisadores de ILF, tais como Seidlhofer (2011), Jenkins (2007), Sifakis e Sougari (2005) e Sifakis (2009). Para essas/es autoras/es,

o termo ILE remete a um contexto de submissão aos nativos e aceitação da autoridade que eles supostamente teriam sobre a língua, com todas as implicações dessa percepção para os aprendizes de ILE, especialmente em termos de admiração e reprodução da cultura ligada aos países centrais que dariam origem ao ILE, na perspectiva caracterizada pelos pesquisadores do ILF como típica do ILE (Jordão, 2014, p.7).

Um ponto importante dessa discussão entre o uso das nomenclaturas ILF ou ILE são a conceituação e o papel dos construtos falante nativo e falante não-nativo. Como afirma Canagarajah,

a língua inglesa é mais utilizada hoje em contextos multilíngues, onde a interação acontece principalmente entre falantes não-nativos em sua terra

natal. Isso representa a simples realidade de que a língua inglesa já não mais pertence a um povo específico (por exemplo, nativos dos Estados Unidos e Grã-Bretanha), mas que ela é propriedade de todos que a utilizam (2005, p.31 *apud* SIQUEIRA; BARROS, p.13).

Entendo que esse é um aspecto importante quando considero o aprendizado de inglês na escola. Será que as práticas promovidas por professoras/es de língua inglesa no ambiente escolar reforçam um sentimento de inferioridade das/os estudantes frente aos falantes nativos?

Na segunda parte do artigo mencionado acima, Jordão discute as diferenças de uso entre os termos ILE e ILA - inglês como língua adicional. De acordo com os levantamentos realizados pela autora de ocorrências de um ou outro termo em pesquisas na área de linguística aplicada, ela conclui que “a diferenciação mais comum nos dois contextos parece tomar o ambiente de contato com a língua como principal referência, de modo que, quando este ambiente é de imigrantes aprendendo a língua do país onde moram, usa-se geralmente ‘língua adicional’, enquanto em ambientes como os das escolas brasileiras, nos quais a sociedade nacional não usa inglês para comunicação interna, a maioria dos pesquisadores vêm usando o termo ‘estrangeira’” (JORDÃO, 2014, p.30).

A autora problematiza, no entanto, o uso do termo ILE nas escolas. Para ela, o uso do termo Inglês como Língua Estrangeira

remete também à importância do inglês na cena nacional, à sua relação (de cumplicidade ou não) com a globalização, à massificação do saber e à (in)acessibilidade dos conhecimentos formais e/ou informais produzidos nos quatro cantos do mundo. Como afirma Widdowson (2003, p.114-115), ‘o que é real para os alunos é o fato de que ela [a língua inglesa como LE] não é familiar, é estrangeira para eles. E é para lidar com [e problematizar, diria eu] essa estrangeiridade que a disciplina precisa ser pensada’” (JORDÃO, 2014, p.31).

Siqueira e Barros (2013) consideram ainda que a tradição de ILE prescreve o uso da língua dentro de um “pacote de regras estanques” (p.15) para garantir a inteligibilidade da mesma. A autora e o autor afirmam que a inteligibilidade não está

condicionada à adequação das/dos falantes a tais regras, mas à produção de significado contextualizado. Para ela e ele, “as mudanças da fase histórica da língua inglesa e o seu status franco implicam rupturas pedagógicas, ideológicas e políticas” (p.16). Assim, segundo Siqueira e Barros (2013), ensinar ILF pressupõe a utilização de outros modelos de ensino em relação aos utilizados na concepção de ILE, modelos estes que reflitam “as mais diversas realidades onde as interações ocorrem, favoreçam o ensino desterritorializado e singularmente autêntico para cada usuário” (p.19). Como uso *singularmente autêntico* entendo uma perspectiva de práticas de LI através da qual as/os estudantes engajam-se em trocas comunicativas genuínas. Cito como exemplo de tais trocas aprender mais sobre um determinado grupo social ou cultura, comunicar elementos importantes sobre sua própria cultura, sua visão de mundo e seus hábitos. O *ensino desterritorializado*, por sua vez, está relacionado à “compreensão da expansão do inglês no mundo e sua vinculação com a [atual] globalização econômica” e ao “desenvolvimento de maior criticidade com relação à associação do inglês a americanos ou ingleses” (SIQUEIRA; BARROS, 2013, p.16). Canagarajah corrobora essa afirmação, ao sustentar que “como língua franca com um status global dominante e história imperial, o inglês convida a uma consideração especial na comunicação e na pedagogia. O inglês é a língua que a maioria das pessoas no mundo usam para propósitos de contato. Há um lugar único para esta língua em zonas de contato global, pois as pessoas adotam esta língua para se engajar em comunidades diversas”²⁴ (2012, p.21-22).

Como foi visto na seção 3.1.2 desta dissertação, a BNCC adota o termo Inglês como Língua Franca para desenvolver suas propostas. Essa escolha é justificada no documento pela “função social e política do inglês” (BRASIL, 2017, p.243) e pelo entendimento de que devem ser “acolhidos e legitimados os usos de falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais” (idem). Duboc (2019) afirma que a adoção dessa perspectiva pela BNCC se dá pelo entendimento de que a linguagem é usada por falantes multi ou

²⁴ “As a lingua franca with a dominant global status and imperial history, English invites a special consideration in communication and pedagogy. English is the language most people in the world use for contact purposes. There is a unique place for this language in global contact zones, as people adopt this language to engage with diverse communities”.

plurilingues de forma híbrida e fluida. Siqueira e Barros, numa perspectiva semelhante, apontam para o fato de que o ILF assume uma função que acomoda "o sentido comunicativo da língua" (2013, p.7) e que supera "a relação binária entre falante nativo e não-nativo" (idem, p.13).

Entretanto, ao analisar os quadros didáticos presentes na BNCC, Duboc (2019) contrasta a adoção do ILF com o engessamento de conteúdos, que são dispostos de forma linear e hierarquizada, com pouca atenção para o desenvolvimento de estratégias de negociação de significados. Segundo a autora, citando Cogo e Siqueira (2017), o ILF, quando pensado em contextos educacionais, "refuta qualquer pretensão de se impor o que deve e o que não deve ser ensinado na aula de inglês" (DUBOC, 2019, p.9). Assim, abordagens que respeitem o caráter plural e comunicativo do ILF serão necessariamente interculturais, reflexivas e críticas e possibilitarão que falantes e estudantes reflitam sobre sua realidade sociolinguística, além de favorecerem o ensino "desterritorializado" (SIQUEIRA; BARROS, 2013, p.15) da língua inglesa.

Além disso, o ensino de ILF pressupõe que as/os educandas/os desenvolvam estratégias de negociação de inteligibilidade no uso da língua. A inteligibilidade é possibilitada, segundo Sifakis (2009) pelo processo de acomodação do discurso, que inclui correções da/do própria/o falante, paráfrases, reformulação, e até mesmo "permitir erros linguísticos que podem facilitar a comunicação"²⁵ (p.231). De acordo com Assis-Peterson e Cox (2013),

(...) não faz sentido recorrer a forma, gramática ou habilidade linguística fora do domínio da prática. ILF (ou qualquer outra língua) precisa ser situada na prática local para ter sentido. As práticas não são o produto da mente do falante, mas constituem um processo social constantemente reconstruído, sensível a fatores culturais, políticos, históricos, ideológicos e discursivos que permeiam as interações locais (p.157).

Adotar abordagens de ensino de ILF nos anos iniciais do EF está em consonância com propósitos educacionais mais abrangentes, que visam, como

²⁵ "(...) allowing for linguistic errors that might facilitate communication".

postula a BNCC, a “possibilitam aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas” (BRASIL, 2017, p.63). Como foi exposto anteriormente, a LI é mais utilizada, na atualidade, em contextos multilíngues, como língua de contato entre falantes não-nativos, ultrapassando limitações territoriais. O ensino/aprendizagem de LI nessa perspectiva pressupõe que as/estudantes desenvolvam estratégias comunicativas através de atividades e projetos que possibilitem a produção e negociação de significado contextualizado. Além disso, o ensino de gramática, vocabulário e pronúncia, entre outros itens, deve estar atrelado à prática, em abordagens interculturais, reflexivas e críticas.

3.2.2 Língua como linguajar

O processo de ensino/aprendizagem de ILF contrasta com visões mais tradicionais de ensino de língua. Silva e Marson (2022) problematizam o ensino de língua no contexto da escola regular de educação básica, pois, segundo as autoras, na escola, “a concepção de língua que prevalece é uma de viés estrutural, que mede o progresso na aprendizagem a partir da quantidade e acurácia de conteúdos gramaticais memorizados pelas estudantes e de sua capacidade de reproduzi-los competentemente. Língua, nesta perspectiva, é um sistema de regras” (2022, p.687). Contrapondo-se a essa visão de língua, as autoras referem-se aos estudos do Círculo de Bakhtin, afirmando que a língua “é dialógica (um ato responsivo), ideológica (não há neutralidade nos enunciados), contextual, criada na interação com o Outro em um espaço sócio--historicamente marcado. Assim sendo, não pode ser vista fora do mundo da vida, no qual ela se materializa em forma de enunciados: a linguagem é atividade (BAKHTIN, 2017; VOLÓCHINOV, 2018)” (SILVA; MARSON, 2022, p.690). Além do Círculo de Bakhtin, as autoras fazem referência à concepção de língua defendida por Humberto Maturana e Francisco Varela, autores que “chamam a atenção para o processo contínuo e complexo que existe quando interagimos com o Outro, uma vez que, além de agirmos, estamos observando, descrevendo, avaliando as realidades ao nosso redor. Ou seja, ao utilizarmos a língua enquanto um verbo, atribuímos a ela o sentido de processo, explicitando sua relação constitutiva com o social, o cognitivo, o

afetivo, o relacional, o individual, o emocional, o Outro” (SILVA; MARSON, 2022, p.691) .

Mignolo, por sua vez, propõe que pensemos além das línguas. Ele se refere a linguajar (*linguaging*), à concepção de língua como verbo (2000). Esse movimento de pensar a língua como verbo, como uma ação, interessa a uma concepção de educação linguística na qual as/os estudantes são vistas/os como agentes do saber, e não como receptoras/es de um aprendizado cumulativo. O verbo linguajar também está associado a uma visão não-monolíngue. Uma perspectiva monolíngue se restringe a “falar, escrever, pensar dentro de uma língua única controlada pela gramática” (MIGNOLO, 2000, p.252).

A perspectiva de linguagem proposta por Makoni e Pennycook no livro *Disinventing and Reconstituting Languages* também propõe a ruptura da visão das línguas como sistemas fechados, estruturados e completos. No capítulo inicial do livro, os autores marcam uma mudança de paradigma crucial. Afirmam eles que o livro parte da premissa que “línguas, concepções de linguagem e as metalinguagens usadas para descrevê-las são invenções” (MAKONI; PENNYCOOK, 2006, p.1). Essas invenções, por sua vez, estão relacionadas ao processo de colonização, Cristianização e a constituição dos Estados-Nação, ou seja, um processo de cunho político e econômico que está no centro das ações para dominação dos povos colonizados. Embora as línguas, os artefatos e discursos que as envolvem sejam invenções, os efeitos dessas invenções são bastante concretos. Esses efeitos são conhecidos pelas/pelos professoras/es de LI na educação básica. Entre eles, aponto a organização das experiências de aprendizado em disciplinas escolares e a adoção de materiais didáticos produzidos por editoras do Norte Global para orientar o aprendizado da LI. Rocha e Maciel reforçam a ideia de que é preciso considerar a materialidade desse construto:

Apoiados na noção de superdiversidade, acatamos a ideia de que uma língua, enquanto sistema fechado e autossuficiente, seja um construto ideologicamente imposto. No entanto, concordamos com Canagarajah (2013), no sentido de que a total desconstrução dessa noção seria contraproducente frente a um trabalho analítico e propositivo no campo da educação de línguas como o que nos

propusemos aqui a desenvolver. Desse modo, continuaremos a fazer menção a uma língua abordando-a a partir de uma orientação translíngue e entendendo-a não como 'algo que possuímos ou a que tenhamos acesso', mas sim 'como algo que fazemos' (Lu; Horner, 2013, p. 27), em um determinado espaço e tempo históricos e que, ao mesmo tempo, 'produz tempo e espaço' localmente, evidenciando as 'geografias dos acontecimentos linguísticos' (PENNYCOOK, 2010, p. 16, *apud* ROCHA; MACIEL, 2015).

Alinho-me ao posicionamento de Rocha e Maciel no que diz respeito à forma de enxergar o conceito de língua. Entendo que é um conceito construído pelo pensamento colonial, mas entendo também que, ao discutir a educação linguística na escola, mostra-se necessário assumir as línguas nomeadas como algo que existe e que essa noção determina boa parte da vida das crianças na escola.

No capítulo do livro *Disinventing and Reconstituting Languages* citado acima, os autores criticam a estratégia de se buscar diversidade linguística através das estratégias de enumeração e contagem das línguas. Para eles tais estratégias estão relacionadas a uma visão romântica das línguas, que no meu entender associa a identidade das/os falantes à sua língua "de origem". Afirmando os autores que

enquanto lidam com questões de diversidade por um lado, ao mesmo tempo essas estratégias estão também reproduzindo os padrões da invenção colonial, ignorando a história contestada da invenção das línguas, e ignorando o 'efeito colateral' (Grace, 2005: np) que as noções integradas de língua podem estar causando. Ao atribuir à diversidade uma questão quantitativa de enumeração linguística, tais abordagens continuam a empregar as estratégias de censo do colonialismo enquanto deixam de lado a questão qualitativa de onde se encontra a diversidade (MAKONI; PENNYCOOK, 2006, p.16).

A afirmação acima revela o caráter quantitativo associado às diversas formas de expressão verbal encontradas ao redor do globo. Essa noção quantitativa se torna problemática para a educação linguística, por exemplo, ao separar as línguas em diferentes disciplinas e, com isso, dificultar a percepção de elementos que

ampliam o repertório linguístico das/dos estudantes, através da observação comparativa e contrastiva de elementos linguísticos. Essa noção de língua como uma entidade que pode ser isolada e analisada fora de seu contexto de uso também é controversa pois presume que as línguas são uniformes e homogêneas (MAKONI; PENNYCOOK, 2006), enquanto que as práticas de linguagem por suas/seus falantes, sejam elas/es nativas/os ou não, demonstram sua diversidade, heterogeneidade e constante mudança. Isso acontece porque, segundo Makoni e Pennycook, "enquanto de um lado parecem promover uma causa progressiva e liberal por diversidade, direitos e multilinguismo, tais argumentos [pelo direito ao multilinguismo], ao empregarem as mesmas epistemologias nas quais o monolingüismo e a negação de direitos foram construídas, podem simultaneamente reproduzir ao invés de se opor àquilo que criticam" (2006, p.22).

Os argumentos apresentados por Makoni e Pennycook levam a uma reflexão sobre como a escola promove educação linguística. Uma possibilidade é a promoção de um monolingüismo pluralizado, como explicado por eles:

Na nossa visão há uma similaridade desconcertante entre monolingüismo e bilingüismo adicional considerando-se que ambos são fundados em noções de língua como 'objetos'. Falando de monolingüismo, estamos nos referindo a uma entidade única, enquanto no bilingüismo adicional o número de 'línguas-coisas' é maior. Apesar disso, o conceito subjacente permanece inalterado porque bilingüismo adicional e multilingüismo são, na melhor das hipóteses, uma pluralização do monolingüismo (MAKONI; PENNYCOOK, 2006, p.29).

Esta forma de se pensar educação linguística não leva em consideração o fato de que as línguas são dinâmicas e estão em constante mudança. Indivíduos monolíngües assumem que há a necessidade de uniformidade para que a comunicação aconteça (CANAGARAJAH, 2008). No entanto, há uma outra perspectiva, que é a perspectiva translíngüa. Para a translíngüagem, a comunicação acontece com as/os falantes utilizando todas as possibilidades de seu repertório linguístico (GARCÍA; ALFARO; FREIRE, 2024). Como afirmam García, Alfaro e Freire, "indivíduos bilíngües não 'têm' duas línguas, eles 'fazem' língua com um

sistema linguístico/semiótico único, uma rede de elementos e significados dos quais eles selecionam aqueles que se adequam melhor a suas situações” (2023, p.23).

Cláudia Hilsdorf-Rocha e Ruberval Franco Maciel trazem, em artigo intitulado “Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas”, a ideia de língua atrelada à ideia de território e como ambas se articulam ao pensamento colonial, que será abordado adiante neste capítulo. De acordo com a autora e o autor, “o estabelecimento histórico dos Estados nacionais, a partir do século XVIII, impõe a noção de língua como objeto estático, completo, normatizado e atrelado à ideia de território (linguístico), fazendo emergir a noção de identidade nacional. A relação sujeito, linguagem e mundo evidencia-se, portanto, fundamentalmente marcada por uma orientação monológica, monolítica, homogeneizante e colonialista” (2015, p.412).

Essa associação entre língua e território se mostra problemática no contexto educativo. Em primeiro lugar, ao se considerar os movimentos migratórios que trazem indivíduos usuários de diferentes linguajares para conviverem, a visão de língua associada à visão de território pode se tornar instrumento de ações de resistência a esses movimentos e, em casos mais graves, de xenofobia. Além disso, associar o inglês com uma língua que representa os territórios dos Estados Unidos e da Inglaterra é ignorar, em primeiro lugar, a própria história da língua, que está relacionada à colonização de diversas localidades ao redor do globo. Consequentemente, significa ignorar a contribuição que as/os usuárias/os trazem para a riqueza cultural da mesma, pois, segundo Canagarajah, “a própria demografia do inglês está mudando, provando que falantes pós-coloniais são mais numerosos e que a língua é mais usada em contextos não-nativos”²⁶ (2008, p.235).

A partir dessa visão de ensino de língua inglesa, pode-se adotar práticas pedagógicas que valorizem a língua como ação e prática. Dessa forma, o conhecimento linguístico passa pelo uso das diferentes línguas, códigos e outras formas de expressão e interação para a realização de ações no mundo; mais do que uso, portanto, tratam-se aqui de práticas de linguagem, uma vez que uso remete à ideia de instrumento, de objeto, enquanto na perspectiva translíngue se pensa em movimento, fluidez, transformação. Como afirmam Hilsdorf-Rocha e Maciel ao

²⁶ “(...) the very demography of English is changing, proving that postcolonial speakers are more in number and that the language is used more in non-native contexts”.

discorrerem sobre a ideia de bilinguismo em oposição à ideia de monolinguismo, o bilinguismo sustenta “a visão de língua como ação e prática” (2015, p.431) , e também representa “a natureza fluida e interconectada dos repertórios linguísticos que marcam as relações entre as pessoas” (2015, p.431). De acordo com Canagarajah, para promover a diversidade de repertórios e distanciar-se de visões monolíngues de comunidades,

nós temos que primeiramente conceber uma comunidade de falantes de inglês que não se baseia em semelhanças. Por muito tempo, comunidades têm se formado ao redor de elementos comuns. O primeiro candidato óbvio para essa semelhança era uma língua comum ou ao menos um sistema gramatical comum. (...) Porém a formação de comunidades multilíngues pós-modernas tem inspirado outros modos de se conceber comunidade²⁷ (2008, p.251).

De acordo com Rocha e Maciel (2015, p.434), discutindo as ideias de Canagarajah (2013), “a orientação translíngue, no campo educacional, incide, principalmente, em desenvolvermos uma postura crítica frente ao modo como as normas se constituem, para que possam ser desenvolvidas, ao longo do processo educativo, capacidades, estratégias e condições de negociação a partir da e em meio à diversidade”. Nesse sentido, entendo que o olhar translíngue sobre as práticas pedagógicas que promovam educação linguística convida as/os educadoras/es a fazer escolhas que avaliem criticamente essas práticas e que as reformulam quando necessário, com base numa perspectiva mais diversa. Essa postura crítica “permite que nos engajemos criativamente em situações de uso da linguagem, com base em contextos específicos e objetivos particulares, sem pressupor homogeneidade” (ROCHA; MACIEL, 2015, p.434).

Nessa perspectiva, a translanguagem possibilita que a educação linguística na escola seja ressignificada, consistindo em “práticas novas de linguagens que tornam visíveis a complexidade das trocas linguísticas entre pessoas com histórias diferentes” (GARCÍA; LI WEI, 2014, p. 21). Além disso, pode também viabilizar “a resistência e a transformação frente ao pensamento autoritário e centralizador”

²⁷ “To move toward this ideal, we have to first conceive of an English-speaking community that is not based on commonalities. For a long time speech communities have been formed around shared features. The first obvious candidate for this commonality was a shared language or at least a shared grammar system. (...) But the formation of post-modern multilingual communities has inspired other ways of conceiving community”.

(ROCHA, 2019, p. 23), ao ser ensinado através de práticas que possibilitem a construção dos repertórios dos estudantes. Desafiar o pensamento centralizador é possível, nessa perspectiva, a partir da descoberta de diferentes formas de vivenciar a linguagem, que possibilitam que práticas sociais aconteçam em LI.

Como exemplo dessas formas de vivenciar a linguagem, cito uma sequência de atividades que promovi, no ano de 2024, com estudantes do 2º ano na escola em que a pesquisa se desenvolveu, e que fazia parte de uma sequência didática que foi elaborada por mim. Esta sequência didática, que nomeei de “Around town”, tinha como um de seus objetivos ampliar o repertório linguístico das crianças sobre meios de transporte e sobre como indagar e informar sobre os meios de transporte utilizados para ir à escola. Como as crianças que frequentam a escola em questão utilizam quase todas o mesmo meio de transporte para ir à escola, *i.e.* carro, presumi que se promovesse uma atividade em que deveriam perguntar uns aos outros “*How do you come to school?*” elas obteriam quase sempre a mesma resposta, “*I come to school by car*”. Para então ampliar o campo de visão dessas crianças, propus uma enquete na qual as crianças deveriam indagar às/aos professoras/es e funcionárias/os da escola que transporte essas pessoas usam para chegar ao seu local de trabalho. Na enquete, as crianças obtiveram como resposta diferentes meios de transporte, tais como carro, ônibus, bicicleta e motocicleta. Algumas/uns funcionárias/os também informaram que vão ao trabalho a pé. Após realizarem a enquete, tabulamos juntos as informações e construímos um gráfico, que mostrou que a maioria das pessoas entrevistadas utilizam dois meios de transporte, o carro e o ônibus. Discutimos então porquê esses meios de transporte são os mais usados, e porque outros, como a bicicleta, são menos populares. Com isso, a discussão problematizou questões financeiras, segurança no trânsito, entre outros aspectos.

No relato acima, afirmo que um dos objetivos da atividade descrita era “ampliar o repertório linguístico das crianças sobre meios de transporte e sobre como indagar e informar sobre os meios de transporte utilizados para ir à escola”. O conceito de repertório é frequentemente encontrado em textos e artigos que exploram os estudos da translinguagem. Para a perspectiva translíngua, o processo de aprendizagem da língua implica a reconfiguração constante de normas e repertórios linguísticos, evidenciando resultados de natureza híbrida e situada.

Nessas condições, conforme acentua Canagarajah (2013, p. 176), o translinguismo como pedagogia não prevê o domínio de um sistema por vez, por parte do aluno, mas o desenvolvimento de um repertório sempre em expansão. A adoção de “uma pedagogia orientada pelas ideias de dialogismo e translinguismo entende como central que aprendamos a lidar com a diferença, com a incerteza e com a imprevisibilidade, portanto” (ROCHA; MACIEL, 2015, p.435).

Acredito que o conceito de repertório pode ser útil para os professores de inglês na escola, independente da terminologia à qual estejam alinhados - ILA, ILE, ILF, ou outra. Afinal, investir na expansão de um repertório não diz respeito a fazer escolhas sobre usar esta ou aquela variante de uma língua, mas promover oportunidades constantes de prática, bem como de reflexão sobre a linguagem. Rajagopalan trata dessa reflexão sobre linguagem como metacognição. Afirma ele que "pelo termo 'metacognição' se entende 'o reconhecimento crescente da necessidade de auxiliar os aprendizes de línguas a refletir acerca de suas crenças e do entendimento do processo de aprendizagem' (WENDEN, 1988, p.515)" (2006, p.161).

No entanto, creio ser importante que essa prática envolva mais do que fazer atividades e exercícios que simulem o uso da língua, mas que promova oportunidades para que as/os estudantes se coloquem como participantes reais de processos comunicativos, através do contato com indivíduos provenientes de diferentes lugares e grupos sociais para o intercâmbio de ideias, projetos e experiências. Se a invenção das línguas existe e se o que de fato ensinamos na escola é uma construção, um caminho possível para o ensino de língua inglesa na escola é entender esse ensino como um espaço de práticas sociais e ver a escola como uma comunidade na qual os indivíduos são encorajados a desenvolver estratégias pragmáticas para fins comunicativos, sem necessariamente recorrer a códigos linguísticos centralizados (CANAGARAJAH, 2008). Como afirmam Makoni e Pennycook, "a linguística precisa se tornar o estudo de como as pessoas se comunicam ao invés de ser o estudo científico da língua, o que é impossível" (2007, p.19). No meu entendimento, tal impossibilidade se dá porque os sujeitos não fazem uso da língua de acordo com regras que podem ser prescritas, nem mesmo descritas ou mensuradas de forma objetiva, como a tradição científica se propõe a

fazer. As práticas linguísticas são fluidas, carregadas de intenções, de marcas culturais e de subjetividade; são práticas, mais do que “usos”. O que é possível fazer, portanto, na escola, é oportunizar, através de atividades, práticas e interações, que os estudantes construam seus repertórios a partir das experiências vividas. Alinho-me, portanto, a Makoni e Pennycook, quando questionam a educação linguística nos seguintes termos:

A pergunta que gostaríamos de fazer (...) é como seria a educação linguística se nós não mais considerássemos a existência de línguas separadas? Mais uma vez a resposta pode estar em começar a entender língua e educação linguística em termos de um conhecimento de mundo majoritário, e em começar a relocar o aprendizado de línguas de uma prática adicional para uma prática transidiomática (2007, p.36).

Associado às práticas de linguagem que foram propostas acima, o debate e o estudo da cultura durante o processo de ensino/aprendizagem de LI associado à promoção do bilinguismo, ou ainda do plurilinguismo, é capaz de fomentar na comunidade escolar atitudes que acolham a diversidade presente na sociedade. Silva, Rocha e Tonelli (2010) ressaltam a importância do aprendizado de LI sobre bases plurilíngues e transculturais, pois desta forma ele pode contribuir para a construção de multiletramentos que possibilitam a participação crítica dos indivíduos na sociedade. Kumaravadivelu afirma que,

devido à conexão intrínseca entre língua e cultura, as aulas de língua oferecem uma oportunidade única para que [os estudantes] tentem lutar contra as complexidades da formação identitária e articular suas ansiedades a ela. Aprendizes e professores de ILE [Inglês como Língua Internacional], em particular, têm uma carga adicional colocada sobre eles devido à globalidade e colonialidade da língua com a qual estão lidando (2012, p.12).

Brown (1994) sugere a aplicação de diferentes estratégias para abordar cultura nas aulas de LI, entre as quais estão (1) discutir diferenças interculturais com as/os estudantes, reforçando que nenhuma cultura é melhor do que a outra; (2) utilizar materiais e atividades que demonstrem a relação entre língua e cultura; (3)

ensinar aos estudos aspectos sociolinguísticos da língua estudada; (4) estar atenta/o a materiais que podem ser culturalmente ofensivos; (5) chamar a atenção das/dos estudantes a aspectos da cultura da/do professor e das/dos estudantes que são tomados por naturais.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa reflexão sobre identidade e cultura é importante pois os estudantes estão construindo suas percepções sobre o mundo em que vivem e agregando valores aos saberes adquiridos. Dessa forma, associar língua e cultura pode ser uma alternativa menos insípida do que ensinar inglês através de regras gramaticais e listas de palavras, o que há tempos vem sendo desafiado por estudos acadêmicos e por experiência pedagógicas bem-sucedidas, mas que ainda se mantém em diversos contextos. A associação entre língua e cultura há anos vem sendo explorada, especialmente pelos produtores de materiais didáticos. No entanto, é fundamental tecermos aqui uma reflexão sobre que cultura é essa que será explorada nas aulas de inglês. Será apenas a cultura dos países do Norte Global²⁸, sem uma reflexão crítica sobre seus elementos? Como incluir nas aulas de inglês elementos de outras culturas e da cultura das/dos estudantes?

Acredito também que abordar diferentes culturas nas aulas de LI seja um exercício que vá além de somente reconhecer elementos culturais isolados, como hábitos alimentares, festividades e vestuário. Em consonância com uma visão de educação linguística crítica e engajada, é fundamental que suas/seus professoras/es promovam o debate e a reflexão sobre as culturas com as quais as/os estudantes fazem contato. Isso é corroborado por Siqueira e Barros (2013), quando afirmam que é preciso pensar em abordagens que favoreçam “o ensino desterritorializado e singularmente autêntico para cada usuário” (p.19).

²⁸ Para explicar o uso do termo Norte Global, trago uma citação extraída de artigo escrito por Jordão e Martinez (2021, p.580), no qual se lê que “as referências aqui feitas ao Sul Global e ao Norte Global são axiológicas e ontoepistemológicas, ao invés de geográficas (SOUSA SANTOS, 2010). Isso significa que tais termos não são usados para se referir a países específicos, mas sim a relações de poder desiguais que posicionam certos valores, ontologias e epistemologias, bem como formas de conhecimentos e conhecedores como superiores e mais desenvolvidos (pertencentes ao Norte) e inferiores e menos desenvolvidos (pertencentes ao Sul). No original, “the references here made to Global South and Global North are axiological and ontoepistemological rather than geographical (SOUSA SANTOS, 2010). This means that such terms are not used to refer to specific countries, but to unequal relations of power that position certain values, ontologies and epistemologies, as well as ways of knowing and knowers as superior and more developed (Northern) or inferior and less developed (Southern)”.

Entendo que o “ensino singularmente autêntico” mencionado acima pode ser viabilizado através da proposta de práticas comunicativas que auxiliem as/os estudantes a desenvolverem estratégias com fins de produção de significado e ampliação do repertório linguístico, e por isso “autêntico”, já que voltado à prática linguística. O ensino desterritorializado está relacionado, por outro lado, com o conceito de glocalização, no qual se percebe um movimento de embate entre o global e o local. Tal embate acontece quando os valores locais procuram resistir ao domínio da globalização. Como afirma Rocha (2019,p.7),

o glocal se constitui como um movimento de luta e para assumir seu potencial transformador precisa resistir - reexistindo (Souza, 2011) - aos discursos autoritários e se reinventar, sem silenciar - nos âmbitos econômico, político e sociocultural, nos quais a dimensão das linguagens se faz transversalmente presente - as vozes e epistemologias do sul (Santos, 2014)

Portanto, esse conceito traz à pesquisa a possibilidade de prosseguir em um paradoxo: ensinar uma língua hegemônica a partir da observação de práticas sociais não-hegemônicas. Para tanto, o exercício do diálogo se mostra fundamental. Diálogo como "movimento político, econômico e sociocultural" (ROCHA, 2019, p.13), que busque colocar em dúvida valores hegemônicos pré-estabelecidos e entender como as/os estudantes se relacionam com esses valores e com as desigualdades que existem ao seu redor. Tal diálogo só será minimamente possível quando houver a presença, valorizada, da diferença, do outro, da heterogeneidade pressuposta pela noção dialógica, bakhtiniana, de diálogo como ato responsivo. Essa prática dialógica inclui também trazer para o planejamento processos metacognitivos que possibilitem a participação dos estudantes na tomada de decisão sobre as aulas, os conteúdos e as atividades. Como afirma Rajagopalan (2006, p.161),

está ganhando cada vez mais adeptos a ideia de que, na hora de planejar o currículo e de elaborar a metodologia de ensino de línguas, é preciso valorizar e levar em conta o conhecimento que os próprios aprendizes já possuem e empregam como um dos fatores importantes na tarefa de aprender. É essa ideia que move tendências recentes como: educação com fins emancipatórios (empowerment education), ensino refletivo (reflective teaching) etc. (CROOKES, 1993).

3.2.3 A (de)colonialidade na educação linguística

Na seção anterior, explicitarei como os estudos da translíngua entendem a relação entre língua e território. Nesta seção, meu objetivo é explorar alguns conceitos dos estudos da decolonialidade que possibilitam a investigação de como o processo de ensino/aprendizagem de LI é marcado por noções do pensamento moderno/colonial.

3.2.3.1 Modernidade, colonialidade e colonialidade da linguagem

O antropólogo colombiano Arturo Escobar (2003) define a modernidade sobre 4 perspectivas centrais. Segundo ele, historicamente a modernidade teve sua origem no século XVII na Europa, mais especificamente na Inglaterra, na França e na Alemanha, ao redor dos processos da Reforma, do Iluminismo e da Revolução Francesa, e se consolidou no século seguinte com a Revolução Industrial. Sociologicamente, a modernidade é caracterizada por instituições como o Estado-Nação, o desmembramento da vida social e as crescentes determinações da mesma por forças translocais, o distanciamento espaço/tempo. Culturalmente, a modernidade “introduz uma ordem baseada nos construtor da razão, do indivíduo, do conhecimento especializado e dos mecanismos administrativos ligados ao Estado”²⁹ (p.56); filosoficamente, como fundamento do conhecimento e da ordem do mundo, há a emergência da noção de “Homem” e o triunfo da metafísica.

O avesso da modernidade é a colonialidade. São duas faces da mesma moeda. Segundo Escobar (2003), a colonialidade teve origem na conquista da América e no controle do Atlântico depois de 1492. A colonialidade se baseia em “uma atenção persistente ao colonialismo e ao desenvolvimento do sistema mundial capitalista como constitutivos da modernidade” (p.60), incluindo seus sistemas de exploração econômica. A colonialidade se consolida através de uma perspectiva mundial e da dominação de outros povos. Por fim, o eurocentrismo é visto a forma de conhecimento da modernidade/colonialidade, sendo divulgado como uma representação hegemônica e criando “uma confusão entre uma universalidade

²⁹ “(...) introduce un orden basado en los constructos de la razón, el individuo, el conocimiento experto y los mecanismos administrativos ligados al Estado”.

abstrata e o mundo concreto derivado da posição europeia como centro” (DUSSEL, 2000 p. 471; QUIJANO, 2000 p.549).

Em sua tese de doutorado, Haus (2024) mostra que os estudos decoloniais, que se dedicam a compreender a colonialidade e seus efeitos sobre processos históricos e o mundo contemporâneo, podem ser alocados em algumas categorias conforme as principais temáticas que abordam: (de)colonialidade do poder; (de)colonialidade do saber; (de)colonialidade do ser; e (de)colonialidade da linguagem. Esta última interessa particularmente a esta dissertação.

Veronelli (2016) define a colonialidade da linguagem nos seguintes termos:

O conceito de colonialidade da linguagem e discurso se refere ao processo de racialização das populações colonizadas como agentes comunicativos e seu legado contemporâneo. Ela está centralizada na redução dos povos colonizados da América ao status de não-humanos e no concomitante tratamento de suas línguas e modos de saber como simples expressões de sua “natureza” como “seres inferiores”³⁰ (p.408).

A autora também faz referência à diferença colonial, que “transforma diferenças entre pessoas, conhecimentos, expressividades e línguas em valores”³¹ (VERONELLI, 2016, p.409). Além disso, Veronelli afirma que a colonialidade da linguagem isola os grupos através da ilusão que a comunicação entre eles só é possível através da língua do colonizador e tira a legitimidade dos discursos de falantes de grupos não-dominantes.

Para Canagarajah (2013) as principais características das noções de língua oriundas da visão colonial de linguagem são:

1. as línguas estão ligadas a territórios;
2. as línguas correspondem a identidades;
3. as línguas são um sistema autônomo, puro e separadas umas das outras;
4. o uso das línguas é um processo cognitivo;

³⁰ “The concept of coloniality of language and speech refers to the process of racialization of colonized populations as communicative agents and its contemporary legacy. It centers on the reduction of the colonized peoples of the Americas to the status of nonhuman and the concomitant dismissal of their languages and ways of knowing as the simple expressions of their “nature” as “inferior beings.”

³¹ “(...) turns differences between people, knowledges, expressivities, or languages into values”.

5. as línguas estão isoladas dos seus espaços contextuais e sociais e são baseadas em gramáticas.

Haus (2024) afirma que conceitos como falante nativo, pureza e padrões linguísticos “são parte dessa visão moderna/colonial de língua”³² (p.81). O mesmo pode-se dizer de noções como “identidades linguísticas, comunidades de fala, competência linguística e até mesmo ensino de línguas [que] são baseadas em ideias de homogeneidade e uniformidade”³³ (CANAGARAJAH, 2007 p.233).

3.2.3.2 Pensamento fronteiriço

Para desconstruir as noções mencionadas no parágrafo acima e o modo como elas afetam o processo de ensino/aprendizagem de LI, o conceito de pensamento fronteiriço (border thinking) se mostra relevante. Para Mignolo (2000, p.67), "o potencial epistemológico do pensamento fronteiriço, de 'um outro pensar' tem a possibilidade de superar as limitações de um pensamento territorial (e.g. a epistemologia monotópica da modernidade), cuja vitória foi possível devido ao seu poder de subalternização do conhecimento localizado fora dos parâmetros das concepções modernas de razão e racionalidade". Escobar (2003) também propõe o estudo nas margens dos sistemas de pensamento e investigação, ao delinear algumas das propostas do grupo Modernidade e Colonialidade, formado por pesquisadores da América Latina e dos Estados Unidos e que tem como objetivo “a reflexão continuada sobre a realidade cultural e política da América Latina”³⁴ (p.53). Tais possibilidades de estudo respondem à necessidade apontada por Makoni e Pennycook de um projeto que nos possibilite repensar “os modos pelos quais nós olhamos para as línguas e as suas relações com identidade e localização geográfica, para que superemos noções de territorialização linguística nas quais a língua está ligada à um espaço geográfico” (2006, p.3). De acordo com Mignolo, "o pensamento fronteiriço pede antes um bilinguajar do que uma epistemologia territorial, que apoiou as religiões antigas e as ciências, sua versão ocidental secular,

³² “(...) are all part of this modern/colonial view of language”.

³³ “(...) linguistic identity, speech community, language competence and even language teaching are based on constructs of homogeneity and uniformity (...)”

³⁴ “(...) una reflexión continuada sobre la realidad cultural y política latinoamericana”

bem como o planejamento econômico e a organização social" (2000, p.251). Escobar, por sua vez, acredita que é possível "imaginar alternativas à totalidade imputada à modernidade e esboçá-las, não como uma totalidade diferente em direção a diferentes desígnios globais, mas sim como uma rede de histórias locais/globais construídas desde a perspectiva de uma alteridade politicamente enriquecida"³⁵ (2003, p.59). Como imaginar "alternativas à totalidade", como pede Escobar, e que não reproduzam "uma epistemologia territorial", na sugestão de Mignolo, como a que vem sendo imputada ao inglês?

O ensino de inglês, especialmente o que é realizado nos institutos de idiomas, cujas práticas influenciam a educação linguística em LI realizada nas escolas, se localiza na narrativa da modernidade/colonialidade. Está marcado pelo discurso da normatividade que foi desenvolvido a partir dos estudos de Saussure e que, como afirma Menezes de Souza (2022), usou da abstração para "tornar a linguística uma ciência moderna" (p.158). O autor explica que, nesse processo de tornar a linguística uma ciência moderna, "foi necessário abstrair a linguagem de seu contexto de uso, livrá-la de sua dinamicidade para poder trabalhar com um objeto que fosse fixo, estável" (MENEZES DE SOUZA; HASHIGUTI, 2022, p.158). Ademais, a LI é uma língua hegemônica que, como será exposto e problematizado no capítulo 4 desta dissertação, possibilita que os sujeitos se sintam aptos a participar das transações econômicas e culturais do mundo globalizado. Na narrativa da modernidade/colonialidade, essa associação entre a LI e a globalização confere à LI um caráter universal, no qual "a situacionalidade, a corporalidade do produtor do saber são escondidas" (idem, p.157).

Por outro lado, as aulas de LI na escola não se enquadram completamente na narrativa da modernidade/colonialidade. Isso acontece porque a disciplina de LI no contexto escolar foge das condições ideais projetadas por essa narrativa, tais como aulas em grupos pequenos e de conhecimentos homogêneos e abordagens que privilegiam a centralidade do falante nativo como modelo de competência linguística.

O pensamento fronteiriço possibilita que educadoras/es deixem de olhar para suas realidades pelo que lhes falta, e abracem modos de pensar e agir que

³⁵ "¿Puede uno imaginar alternativas a la totalidad imputada a la modernidad y esbozarla, no como una totalidad diferente hacia diferentes designios globales, sino como una red de historias locales/globales construidas desde la perspectiva de una alteridad políticamente enriquecida?"

considerem e valorizem as singularidades de seus contextos. Como afirma Mignolo (2017) ,

uma vez que nos desprendemos, para onde vamos? É preciso que se dirija ao reservatório de formas de vida e modos de pensamento que têm sido desqualificados pela teologia cristã, a qual, desde o Renascimento, continuou expandindo-se através da filosofia e das ciências seculares, posto que não podemos encontrar o caminho de saída no reservatório da modernidade (Grécia, Roma, Renascimento, Ilustração). Se nos dirigirmos ali, permaneceremos presos à ilusão de que não há outra maneira de pensar, fazer e viver (p.17).

Como sugere Menezes de Souza (2022), a direção que se pode tomar é passar a ver o ensino-aprendizagem de LI na escola como educação linguística, o que vai além do ensino de línguas, e que pressupõe o ensino com implicações formativas, filosóficas e éticas.

O processo de ensino-aprendizado de inglês na escola é marcado, por um lado, pela normatividade, que informa que o aprendizado de línguas só é completo se a/o falante tiver domínio e controle das normas gramaticais. Por outro lado, é marcado pelo discurso do fracasso, que afirma que só se torna falante quem aprende uma língua adicional emulando o construto do falante nativo e frequentando um curso de idiomas. Entre esses dois espaços de aprendizagem, a escola e os institutos de idiomas, se instaura a diferença colonial, que, como já foi mencionado anteriormente, “transforma diferenças entre pessoas, conhecimentos, expressividades e línguas em valores” (Veronelli, 2016, p.409). Para Mignolo (2000) “o pensamento fronteiriço (...) trabalha pela restituição da diferença colonial que a tradução cultural (unidirecional, como a globalização atual) buscou apagar” (p.3). O pensamento fronteiriço possibilita observar como esse processo de apagamento das culturas locais ocorre e fazer escolhas que desafiem a diferença colonial. Porém, de acordo com o autor, refletir sobre a diferença colonial sem com isso assumir a subalternidade significa atuar dentro da modernidade. Em termos pedagógicos, isso resulta em prosseguir utilizando materiais, metodologias, práticas e conceitos impostos pelo Norte Global sem questionar o papel que exercem em tentar controlar a linguagem, a rotina e o pensamento das/dos estudantes. Compreender essa

perspectiva subalterna e buscar recursos para desafiar esse papel imposto pela modernidade é uma forma de agir decolonial, pois, como afirma Mignolo, "o pensamento fronteiriço na perspectiva da subalternidade é uma máquina para a decolonização intelectual" (2000, p.45).

3.2.3.2.1 Dicotomias da educação linguística em língua inglesa

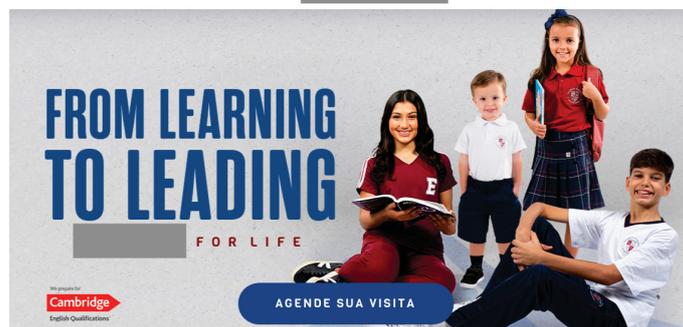
O efeito da globalização sobre a educação linguística no Brasil tem sido criar dicotomias que dividem os estudantes e as práticas pedagógicas: ou é português ou é inglês; ou você sabe ou você não sabe; ou é inglês americano ou é britânico. No entanto, o pensamento fronteiriço propõe o rompimento dessas dicotomias e um olhar mais plural para as práticas de educação linguística na escola. "Esta, em outras palavras, é a configuração essencial do pensamento fronteiriço: pensar a partir de conceitos dicotômicos ao invés de ordenar o mundo em dicotomias" (MIGNOLO, 2000, p.85).

Uma das dicotomias mais presentes na rotina das/dos professoras/es que lecionam inglês na educação básica é aquela entre os que sabem e os que não sabem. Mesmo os estudantes que afirmam sentir-se mais à vontade com a língua inglesa em geral não se consideram falantes de LI a menos que frequentem um curso livre em um instituto de idiomas. Os estudantes que não frequentam cursos de idiomas são considerados como os que não sabem e aqueles que frequentam cursos de idiomas se apresentam como os que sabem. Enquanto disciplinas escolares como matemática e ciências conseguem promover a ideia de que há uma gradação dos conhecimentos e que o desenvolvimento das habilidades ocorre de forma lenta mas contínua, a disciplina de LI na escola é vista como um lugar de não-saber, no qual obtêm sucesso apenas aqueles que se instrumentalizam em outro espaço de aprendizagem, como será discutido no capítulo 4 desta dissertação.

Esse fenômeno é característico em especial das escolas da rede privada em grandes centros urbanos. Alves (2010) explora esse fenômeno tendo como ponto de partida a terceirização do ensino de língua estrangeira pelas escolas. A terceirização ocorre quando as escolas regulares de educação básica contratam institutos de idiomas para ministrarem inglês aos estudantes, normalmente dentro das

dependências da própria escola. Afirma Alves que "a proliferação de cursos de idiomas particulares, o fenômeno das parcerias de escolas com institutos de idiomas em esquema de terceirização, são evidências claras de que, embora o conhecimento de línguas estrangeiras seja altamente prestigiado na sociedade brasileira, como disciplinas escolares, são vistas deslocadas do processo educativo escolar" (2010, p.79). A necessidade de parcerias com institutos de idiomas para efetivar o ensino de língua inglesa, no meu entendimento, para uma atitude consumista em espaços educativos, o que é corroborado por Alves quando afirma que "a educação, especificamente no que se refere ao ensino de línguas, molda-se às características do mercado, tornando-se mais um bem de consumo na sociedade pós-moderna" (2010, p.83). Embora as escolas se constituam como comunidades e que o projeto político-pedagógico de cada uma informe as famílias sobre os princípios e valores que orientam práticas e escolhas, as famílias "consomem" educação como um produto. Isso remete ao trecho de Mignolo no qual ele afirma que "o processo colonial inicial desenhado para modernizar, 'Cristianizar' e civilizar o mundo foi transformado nos 25 anos finais do século 20 em um processo com o objetivo de 'marquetizar' o mundo" (MIGNOLO, 2000, p.219-220). Dessa forma, havendo a crença de que a escola não oferece condições para que a aprendizagem de língua inglesa ocorra de forma efetiva, é preciso "consumir" esse "produto" em outro espaço, ou seja, em um instituto de idiomas. Ferraz (2012) menciona ainda a relação entre a língua inglesa e o mercado de trabalho, que, segundo ele, aponta "para algumas tensões, por exemplo, a presença massiva da língua inglesa na sociedade (materialidade) *versus* a língua inglesa como capital simbólico educacional e econômico (imaginário social)" (p.54).

Dessa forma, observa-se que o discurso que envolve o ensino/aprendizagem de LI é um discurso complexo, que manifesta ideias provenientes do pensamento moderno/colonial ao mesmo tempo em que traz valores do neoliberalismo, entre eles a educação como um bem de consumo. A LI é vista, sob o prisma do neoliberalismo, como um instrumento que garante sucesso profissional aos indivíduos que a "consomem". Um exemplo de como isso se manifesta na sociedade pode ser observado na imagem abaixo, retirada do site de uma escola internacional da cidade de Curitiba.



Fonte: Site da escola

Nessa imagem, observam-se quatro crianças, todas de cor branca e uniformizadas. Um pequeno detalhe no canto inferior esquerdo mostra que essa escola assegura a garantia de proficiência das/dos estudantes na língua inglesa preparando-os para os exames de Cambridge. O texto que acompanha a imagem diz “From learning to leading”, do que se depreende que as/os estudantes que frequentam essa escola estão sendo preparados para serem líderes nas suas vidas profissionais no futuro. O destaque dado aos exames de língua inglesa evidenciam a relevância atribuída a essa língua para a ocupação de papéis de liderança na sociedade.

Ao mesmo tempo, a colonialidade que permeia a LI se manifesta nas esferas de produção e disseminação daquilo que conta como conhecimento. Essa noção de língua como instrumento de acesso ao conhecimento é perceptível também quando consideramos as diversas políticas de publicação de artigos científicos nos veículos de maior prestígio acadêmico, que via de regra privilegiam o inglês. Em artigo publicado em *The Routledge Handbook of Language and Global South*, R'boul se refere a esse privilégio conferido ao inglês como "colonialidade da linguagem". A autora se refere à centralidade do inglês em produzir práticas hegemônicas e manifestar ou implementar “dinâmicas coloniais de poder” (2023, p.149). R'boul argumenta ainda que "como o inglês é predominantemente a língua da pesquisa científica e também um padrão para a visibilidade das pesquisas, é seguro afirmar que as pesquisas são, desse modo, linguística e culturalmente marcadas sob a rubrica do enquadramento colonial" (2023, p.149).

3.2.3.3 Subalternidade do saber

A subalternidade do saber está relacionada à forma histórica pela qual, através do processo de colonização, os saberes derivados da Europa foram trazidos às comunidades colonizadas como os únicos saberes valorizados, associados à noção hegemônica de ciência e cultura. Escobar identifica a subalternização do conhecimento e da cultura dos povos não europeus como uma dimensão da modernidade (2003). Mignolo afirma que esse processo "construiu uma estrutura e uma concepção de conhecimento baseadas na distinção entre epistemologia e hermenêutica e, ao fazer isso, subalternizou outros tipos de saberes" (2000, p.13). Nesse sentido, observo que a subalternização do saber, no caso da educação linguística no Brasil, teve como efeito construir e divulgar a ilusão de que o único espaço possível para o aprendizado de língua adicional é o espaço controlado pelos institutos de idiomas, pois estão ligados aos modelos e parâmetros construídos no Norte Global. Além disso, a LI, construída como a língua do outro, do europeu visto como desenvolvido, como povo que dominou povos em todos os continentes do globo, é vista como superior, um capital simbólico a ser perseguido continuamente pelos brasileiros. Essa visão será explorada no capítulo 4 desta dissertação, no qual realizo uma reflexão a respeito dos registros obtidos durante a realização desta pesquisa.

Entre os recursos utilizados para a divulgação da língua inglesa internacionalmente estão os materiais didáticos, os treinamentos oferecidos a professores de língua estrangeira pelas editoras internacionais e o *Common European Framework* (CEF). Este último é um documento de origem europeia, elaborado pelo Conselho Europeu, que desde a década de 60 procura "trazer mudanças positivas no campo da educação linguística através da Europa e além, ampliando os objetivos iniciais do foco em línguas estrangeiras modernas para o conceito mais holístico de educação plurilíngue e intercultural" (COUNCIL OF EUROPE, 2020). O CEF tem sido utilizado pelos institutos de idiomas e também por escolas regulares de educação básica como uma forma de se estabelecer parâmetros de (in)sucesso na aprendizagem de línguas estrangeiras, de acordo com critérios aceitos internacionalmente. Na minha visão, ele se configura como um instrumento de colonialidade na educação linguística devido ao seu caráter

unilateral, ao estabelecer parâmetros universais de (in)sucesso sem levar em conta as necessidades e performances dos falantes de forma situada, o que me parece impossível de realizar dentro da concepção universalizante de critérios como os do CEF. O documento classifica os falantes de línguas estrangeiras de acordo com a diferença colonial, hierarquizando saberes e transformando "diferenças em valores" (MIGNOLO, 2000, p.13). Haus afirma que o CEF está "repleto de ideais monolíngues e de ideais de falantes nativos" (2024, p.23). Segundo a autora, a influência desse documento na área de ensino de língua inglesa perpetua e impõe tais ideologias.

Sobre o caráter colonial do ensino e aprendizagem de inglês, Moita Lopes afirma que "muitos autores (PENNYCOOK, 1998; CANAGARAJAH, 2002) têm chamado a atenção para o papel colonialista desse campo que, no bojo da Guerra Fria e que é ainda mais evidente hoje, em tempos de globalização, transformou-se para muitos linguistas aplicados de países centrais (notadamente, estadunidenses e ingleses) em um modo de vida, ou seja, uma maneira de vender suas teorias, seus livros e métodos de ensino de Inglês: um grande negócio, sem nenhuma preocupação com as práticas e vidas locais" (MOITA LOPES, 2009, p.16).

Esta dissertação, contudo, não compartilha desse descaso com as práticas e vidas locais, como apontou Moita Lopes na citação acima. Meu propósito é o contrário: entender como o ensino e aprendizagem de inglês são percebidos e avaliados pelos sujeitos que participam da comunidade escolar. Para tanto, o capítulo a seguir traz falas e eventos que revelam essas percepções acerca da educação linguística e inglês e seu lugar na escola e na sociedade. Sigo, portanto, para o capítulo 4, com as reflexões acerca do ensino e aprendizagem de LI nos anos iniciais do EF.

4 TECENDO A MALHA DO DISCURSO: REFLEXÕES SOBRE OS REGISTROS

Leva-se um tempo para escutar a história de alguém, e para que a pessoa conte, e como a maioria das histórias, inclusive a minha, ela quica por todo o canto, antes que se saiba qual é realmente a trama.

Lori Gottlieb, *Talvez você deva conversar com alguém*

Uma das coisas que mais gosto das artes manuais é a possibilidade de recomeçar. Como esta é uma atividade que realizo no meu tempo livre, não me preocupo com o tempo que levo para finalizar uma peça. Compro linhas novas e me encanto com suas cores e a maciez da fibra e começo a tecer. Às vezes sigo receitas e tutoriais, às vezes converso com artesãs mais experientes do que eu para ter algumas orientações. Às vezes teço uma peça inteira e, ao chegar ao fim, vejo que o trabalho não ficou como eu esperava, então desmancho toda a trama, enrolo os fios e recomeço.

Com esta dissertação, algo semelhante aconteceu. Quando apresentei meu projeto de pesquisa para ingressar na pós-graduação, meu objetivo era estudar algo muito diferente. Propus estudar Metodologias Ativas e seu impacto no ensino de ILE. Elaborei um planejamento daquilo que desejava investigar, que se baseava no entendimento de que uma aula de língua estrangeira seria tão eficiente quanto às condições materiais e às metodologias que possibilitassem seu ensino. Ao iniciar os estudos do Mestrado, me deparei com discussões que não tinham feito parte dos meus estudos de graduação, finalizados em 2005. Seguindo as instruções da minha orientadora, li textos que trouxeram um universo novo e desconhecido para mim. Muitos desses textos constam do capítulo anterior desta dissertação. Porém, se os textos traziam novos conceitos e discussões, eles ao mesmo tempo me ajudaram a entender muitas inquietações que eu tinha a respeito da prática docente e, em particular, a respeito da minha prática como professora de LI.

Assim como na minha experiência como artesã desmancho uma trama tecida com dedicação, também no meus estudos resolvi recomeçar. Recomecei de um outro lugar, puxando os fios de discursos e histórias que tantas vezes ouvi a respeito do ensino de inglês, do lugar que esse saber ocupa na vida das pessoas e na escola, que foram registrados no meu diário de campo. A trama tecida com esses

fiões e as agulhas dos fundamentos teóricos me permitiram construir esta dissertação, na qual se encontram as reflexões sobre os registros realizados, bem como das falas das/dos estudantes nas rodas de conversa. Antes de apresentar as reflexões, é importante lembrar as condições materiais que possibilitaram o registro das falas e eventos que problematizo a seguir.

Como expliquei no capítulo 2, a escola na qual a pesquisa foi realizada se localiza em um bairro de classe média na cidade de Curitiba. A escola atende 480 estudantes, desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa se concentrou nos anos iniciais do EF, tendo como foco de observação a percepção da comunidade escolar - estudantes e seus familiares, professores e gestores escolares - a respeito das aulas de inglês nesse segmento. Na escola em que a pesquisa foi realizada, as crianças têm duas aulas de inglês por semana. A duração das aulas varia de 45 a 50 minutos.

A metodologia escolhida para registro e análise foi a autoetnografia, sobre a qual discorri no capítulo 2. Para a realização dos registros, foram escolhidas duas ferramentas de pesquisa: o diário de campo e a roda de conversa. Desses registros, emergiram temas que reverberam e exemplificam os fundamentos teóricos que foram expostos no capítulo 3 desta dissertação. Os/As estudantes participaram da pesquisa de duas formas. Uma delas foi a participação nas rodas de conversa. Outra modalidade de participação das/dos estudantes foi através do registros de suas falas e de conversas que tiveram comigo ao longo desses dois anos em que a pesquisa se desenvolveu, que foram relatados de forma reflexiva no diário de campo. As mães e os pais dos estudantes também figuram como participantes da pesquisa através do registro de nossas interações no diário de campo, o mesmo sendo verdadeiro a respeito da participação de gestoras/es escolares e outras/os professoras/es da escola em que a pesquisa se desenvolveu. Importante ressaltar que, em se tratando de uma pesquisa autoetnográfica, esses registros sempre foram realizados de forma reflexiva, trazendo minhas impressões a respeito dos significados implícitos nas interações registradas, mantendo assim a "conexão cultural entre o *eu* e os outros que representam a sociedade"³⁶ (CHANG, 2007, p.2).

³⁶ "(...) cultural connection between self and others representing the society".

Há duas observações que preciso fazer antes de iniciar a reflexão sobre os registros realizados. A primeira delas é reiterar que, para preservar a identidade e a privacidade dos participantes desta pesquisa, seus nomes foram trocados por nomes fictícios. Antes da realização das rodas de conversa, dei às/aos estudantes que delas participaram a possibilidade de escolherem seus codinomes. As crianças então aproveitaram essa brecha para selecionar codinomes muito criativos, como 43 (sim, esse é o codinome escolhido por um dos alunos), Laranja, e os nomes de seus jogadores de futebol favoritos, como Lionel Messi e Neymar Jr. Dois estudantes escolheram nomes bem parecidos, Roque Bueno e Bueno Roque, o que pode causar certa confusão às/aos leitores desta dissertação. Mas, por respeito às escolhas das crianças, resolvi manter os nomes escolhidos por elas.

Gostaria também de relatar um evento que me intrigou, ocorrido na ocasião em que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi enviado para as famílias. Na aula seguinte ao seu envio, perguntei às/aos estudantes se haviam trazido o documento assinado pelas/os responsáveis. A maioria das/dos estudantes trouxe o documento devidamente assinado, alguns autorizando a participação dos estudantes e outros negando a autorização, como era de se esperar. Outras/os estudantes esqueceram o documento em casa ou esqueceram de pedir para os familiares lerem e assinarem, como é comum acontecer na escola. No entanto, um dos estudantes comentou, não diretamente comigo, que sua mãe não havia autorizado sua participação, que ela não sabia do que se tratava a pesquisa embora o TCLE descrevesse o teor e o objetivo da mesma. Este estudante disse que a mãe entrou em contato com a escola e que ninguém da escola conseguiu lhe informar do que se tratava. Nesse momento, esclareci ao estudante que a autorização para a realização da pesquisa foi concedida pela direção pedagógica da instituição e que possivelmente outros membros da equipe pedagógica não estavam informados da sua realização. Salientei, além disso, que o TCLE trazia o número de telefone da pesquisadora responsável e o e-mail, tanto da pesquisadora responsável quanto da pesquisadora assistente (nesse caso, meu e-mail institucional) para responder dúvidas a respeito da pesquisa. Ninguém havia entrado em contato para fazer pergunta alguma. Na aula seguinte, esse mesmo estudante pediu um novo TCLE. Informou que havia perdido o primeiro documento, mas que agora seu pai havia

autorizado sua participação na pesquisa e que traria o documento assinado na aula seguinte. Entreguei o documento ao estudante, porém ele não o trouxe assinado. No dia marcado para a realização da 1ª roda de conversa, esse estudante, que é muito articulado e demonstra ter muito conhecimento sobre geopolítica, estava ansioso para participar. Logo na 1ª pergunta, levantou a mão para respondê-la. Como eu não tinha autorização para gravá-lo, parei a gravação para que ele pudesse expressar sua opinião. Esse fato o deixou extremamente aborrecido, pois ele desejava muito que sua opinião ficasse gravada. Pedi que desse sua resposta mesmo assim, pois ela era importante para a pesquisa, embora eu não tivesse autorização para gravá-la. Ele se recusou. Essa dinâmica se repetiu algumas vezes durante a 1ª roda de conversa. No dia da gravação da 2ª roda de conversa, ele se mostrou desanimado e pediu para ler uma revista em quadrinhos durante a atividade, a que eu aquiesci.

O que depreendo desse ocorrido é que existe uma relação de muita desconfiança por parte das famílias em relação ao que ocorre na escola. Trabalho nessa escola desde 2020, ano da pandemia de Covid-19. Muitas famílias conhecem meu rosto e a dinâmica das minhas aulas pelas aulas on-line desse período. Sempre houve a abertura para que me conhecessem nos eventos da escola ou mesmo através de reuniões, que podem ser agendadas através da coordenação pedagógica da escola. No entanto, neste ocorrido se observa uma visão de professor(a) como um(a) opositor(a), alguém que trará à/ao estudante uma visão de mundo que é contrária à visão de mundo da família. Por outro lado, o descontentamento do estudante frente à posição dos familiares demonstra o quanto para essa criança é desconfortável se colocar nesse lugar, por não poder expressar sua visão de mundo de forma que ela fique registrada na pesquisa, da qual ele deseja participar. Assim, percebo que as crianças trazem para a sala de aula um desejo de participar criticamente das atividades, de manifestarem o que pensam e aplicarem o que sabem.

Além dos eventos narrados acima, surpreendeu-me também a recusa de algumas/ns estudantes em participarem da pesquisa e de famílias em autorizarem a participação de suas/seus filhas/os na pesquisa. Dos 15 estudantes do 5º ano A, 13

autorizaram a gravação de suas falas no TALE³⁷ e 10 dessas/es estudantes tiveram suas participações autorizadas no TCLE pelas/os suas/seus responsáveis. No 5º ano B, que contava com 13 estudantes, 9 crianças foram autorizadas a participar da pesquisa através do TALE e 8 delas/deles tiveram suas participações autorizadas pelas suas mães e pais através do TCLE. Tenho muitas hipóteses para justificar essa recusa. Talvez os responsáveis não tenham conseguido compreender suficientemente o tema e objetivo da pesquisa e por isso tenham ficado desconfiados. Talvez não tenham criado um vínculo comigo que os fizesse sentir seguros sobre o propósito da mesma. Acredito, porém, que o resultado disso é significativo: estudantes que não têm voz, que não estão autorizados a expressar sua visão de mundo sobre a língua inglesa. Isso pode estar relacionado a uma visão funcional da língua. Afinal, para algumas famílias, a aula de inglês deve ser dedicada a aprender pronúncia, gramática, vocabulário, a ler em inglês, a aprender frases para usar na Disney. Refletir sobre questões políticas que estão relacionadas a essa língua, para algumas famílias, não agrega em nada e pode parecer perda de tempo. No entanto, a participação ativa e entusiasmada das crianças nas entrevistas demonstra o quanto elas estão interessadas em discutir assuntos que estão além do horizonte estrutural da língua.

4.1 O lugar da língua inglesa na escola e na sociedade

A primeira pergunta feita nas rodas de conversa foi “Por que aprendemos inglês na escola?” Com essa pergunta, meu objetivo era acessar que entendimento os estudantes tinham acerca do lugar do inglês na escola e na sociedade. Abaixo, trago algumas dessas respostas.

“Para você ser inserido, falando uma língua que é bastante usada fora do Brasil” (Gergolan, 5º ano A, Roda de conversa 1).

³⁷ A Plataforma Brasil solicita que participantes de pesquisas envolvendo seres humanos consentam com gravação de voz e/ou imagem através do TCLE, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. No caso de participantes menores de idade, o TCLE deve ser preenchido e assinado pelas/os suas/seus responsáveis legais. Os indivíduos menores de idade expressam sua concordância em terem suas vozes e/ou imagens gravadas através do TALE, ou Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. Sendo assim, os/as participantes desta pesquisa tiveram a gravação de suas vozes autorizadas através destes dois documentos, o TALE e o TCLE, que podem ser encontrados nos anexos desta dissertação.

“Porque o inglês é a língua universal” (Roque Bueno, 5º ano A, Roda de conversa 1).

“Porque o inglês é a língua universal, então para qualquer país que você for você sempre vai saber se comunicar” (Katherine, 5º ano A, Roda de conversa 1).

“Porque o inglês é a língua universal, logo ela é falada em quase todos os países” (Bueno Roque, 5º ano A, Roda de conversa 1).

“Porque inglês é a língua dominante do mundo. A maioria dos países fala inglês” (Vapo, 5º ano B, Roda de conversa 1).

Nessas falas, chamou minha atenção o uso do adjetivo *universal*. Ou seja, para esses estudantes o inglês, sendo uma língua universal, é usado por pessoas de todos os lugares. É a língua da globalização. Para participar da globalização é necessário, portanto, aprender inglês. O adjetivo *universal* traz implícito em seu significado algo que pertence ou atinge a todos igualmente. No entanto, afirma Mignolo (2000, p.160) que “qualquer coisa que seja considerada universal foi concebida como tal pela perspectiva da sua região (auto-privilegiada)”³⁸. Rocha (2009) afirma ainda que “podemos entender que uma língua que se denomina global, universal ou internacional, de um modo ou de outro, já se impregnou de vozes centralizadoras e acaba, em um movimento centrípeto, impondo a unicidade (mesmo na diversidade)” (p.262).

Embora os termos usados pelos estudantes sejam “universal” e “dominante”, eles remetem à ideia de língua internacional. Ao considerar que “a maioria dos países fala inglês” (Vapo, 5º B, Roda de conversa 1), ou que a LI “é falada em todos os países” (Bueno Roque, 5º ano A, Roda de conversa 1), os estudantes estão apontando para o uso dessa língua em trocas entre pessoas de diferentes nacionalidades. Esse entendimento me remete à afirmação de Pennycook (2007, p.100-101) em que se lê:

³⁸ “(...) whatever was considered universal was conceived as such from the privileged perspective of one (self-privileged) region”.

Particularmente saliente hoje são as afirmações de que o inglês é meramente 'uma língua de comunicação internacional', ao invés de uma língua incorporada em processos de globalização; que o inglês promete desenvolvimento social e econômico a todas/os que o aprendem (ao invés de ser uma língua amarrada a posições de classe e possibilidades de desenvolvimento); e que o inglês é uma língua de oportunidades iguais (ao invés de uma língua que cria tantas barreiras quanto possibilidades)³⁹.

Quando afirmam que inglês é a língua universal, entendo que as crianças consideram que o inglês é falado em todos os lugares do mundo. Nesse sentido, compreendem que aprender inglês está ligado à participação no mundo globalizado, porém estão alheias às diferenças de classe que atravessam esse aprendizado. Como afirma Pennycook (2007, p.101), dando continuidade ao trecho citado anteriormente, “essa coisa chamada inglês conspira com muitos dos processos perniciosos da globalização, ilude muitos aprendizes com falsas promessas de ganho social e material e exclui muitas pessoas ao operar como um dialeto de classes excludente, favorecendo certas pessoas, países, culturas e formas de saber”⁴⁰.

Essa exclusão sobre a qual escreve Pennycook se faz presente em diferentes momentos. Como professora de inglês, muitas pessoas me abordam para contar sobre suas dificuldades com a língua, seu desejo de aprender e sobre o sentimento de vergonha e exclusão que sentem aqueles que não se consideram falantes da língua. Em meu diário de campo, registrei uma dessas conversas que ilustra a exclusão a qual Pennycook se refere:

Hoje, na sala das/dos professoras/es, estávamos conversando sobre aprendizado de inglês.

³⁹ “Particularly salient today are claims that English is merely a ‘language of international communication’ rather than a language embedded in processes of globalisation; that English holds out promise of social and economic development to all those who learn it (rather than a language tied to very particular class positions and possibilities of development); and that English is a language of equal opportunity (rather than a language that creates barriers as much as it presents possibilities)”.

⁴⁰ “This thing called English colludes with many of the pernicious processes of globalisation, deludes many learners through the false promises it holds out for social and material gain, and excludes many people by operating as an exclusionary class dialect, favouring particular people, countries, cultures and forms of knowledge”.

(...) Outra colega, a Natália, me contou que quer muito começar a fazer um curso no próximo ano. Diz que já tentou muitas vezes aprender inglês, mas que, segundo ela, se auto sabota nas aulas, evitando se expor, falando português ou simplesmente se mantendo calada. (...) Natália me contou que o que mais a motiva a aprender inglês é se sentir excluída da conversa dos filhos. Ela investiu durante toda a educação dos seus filhos para que eles aprendessem inglês. Agora eles já têm bastante conhecimento e quando querem falar sobre um assunto sem que ela entenda, falam em inglês, o que a deixa muito irritada. Natália falou que não se preocupa em ser fluente e falar de forma perfeita, mas que gostaria simplesmente de cantar as músicas de que gosta sem sentir vergonha (Diário de campo, 15/5/2023).

A conversa com Natália demonstra seu sentimento de inadequação por não saber inglês. Situações em que essa exclusão se faz presente ocorrem também em sala de aula, entre os próprios estudantes, como se pode observar no relato a seguir, sobre uma aula ministrada no 1º ano:

Resolvi fazer com eles [as/os estudantes] uma brincadeira de jogo-da-velha, na qual para ganhar o ponto eles precisariam elaborar uma frase com o verbo can e uma ação. Desenhei a grade do jogo-da-velha na lousa e falei "this game is called tic-tac-toe". Nesse momento, um dos estudantes, Daniel, respondeu "não sei porque você está falando isso para a gente. A gente sabe que esse jogo se chama tic-tac-toe". Respondi "a gente sabe? Mas quem é a gente? Será que todo mundo aqui sabe?" Nesse momento, outro aluno, o Bruno, interviu. Disse "a gente sabe porque a gente faz oficina de inglês de manhã". Respondi "sim, vocês já sabem e agora os demais colegas vão saber também e vão poder jogar. Viu que bom?" Bruno então falou "eles sabem, mas a gente sabe mais". Olhei para o rosto das demais crianças, crianças que eu sei que não participam da oficina de inglês. Estavam com um olhar um pouco triste e constrangido (Diário de campo, 1/7/2024).

No relato acima, observo que os estudantes Daniel e Bruno se consideram pertencentes a um grupo especial, o grupo daqueles que frequentam as oficinas de inglês da escola no período da manhã e que portanto "sabem mais".

Retomando as Rodas de Conversa, ao responder à pergunta "Quem fala inglês?", Eliz, do 5º ano B, respondeu: "A maior parte da população mundial". Já

Lisa, do 5º ano A, respondeu que “muita gente fala que é uma língua universal, mas quem usa assim é o pessoal dos Estados Unidos, da Inglaterra, muitas pessoas”. Eliz reverbera o que os colegas afirmaram anteriormente sobre a abrangência mundial da LI. Já Liza entende que quem fala inglês são os habitantes de países específicos, “o pessoal dos Estados Unidos, da Inglaterra”. A concepção que Liza tem a respeito do inglês é de uma língua ligada a territórios específicos, nesse caso, territórios dos Estados Unidos e da Inglaterra.

A associação feita entre a língua inglesa e os Estados Unidos se verifica também em outras falas das crianças, tanto nas rodas de conversa quanto em momentos de aula que foram registrados no diário de campo. Por exemplo, Sofia (5º ano A) respondeu à pergunta “quem fala inglês?”, dizendo: “Os americanos. É, outras pessoas, de outros países” (Sofia, 5º ano A, Roda de conversa 1).

Ainda sobre a pergunta “quem fala inglês?”, o estudante Flapjack expande a lista dos países nos quais considera que há falantes de inglês, mas a predominância dos Estados Unidos ainda se faz presente: “No Brasil algumas pessoas, algumas pessoas que vieram de fora e vieram até aqui. Da Inglaterra e no Japão, na China. Os Estados Unidos é o que mais conhece” (Flapjack, 5º ano A, Roda de conversa 1).

O mesmo se observa na fala de um estudante, registrada no diário de campo:

Aula de inglês do 3º ano A. Os alunos recebem o caderno de inglês para realizarem uma atividade. Carlos folheia seu caderno. Na contra-capas, percebe que há o hino do Brasil impresso. “Por que nesse caderno tem o hino do Brasil? Não deveria ser o hino dos Estados Unidos?” Eu respondo: “Por que nós estamos no Brasil. Nós estamos aprendendo inglês mas ainda estamos no Brasil” (Diário de campo, 3/4/2023).

Em sua fala, Carlos manifesta uma associação direta entre o aprendizado de LI e o acesso à cultura dos Estados Unidos, como por exemplo o hino nacional desse país, desconsiderando as demais localidades onde a língua é usada. Recorrente nas aulas de língua inglesa é também a insistência das/dos estudantes pelo uso da palavra *soccer* para designar o futebol, como se lê no relato abaixo.

Hoje, estávamos na aula de inglês do 5º ano A. Jogamos um quiz online na plataforma *Bamboozle*. Uma das perguntas mostra uma menina chutando

uma bola e pergunta: *What are you doing?* Os alunos ficam em dúvida e Flapjack responde: "I'm playing football".

43 corrigiu: "I'm playing soccer"

Revelei a resposta, que no jogo era *I'm playing football*.

O estudante Roque Bueno então contestou: "Mas está errado. Eles dizem "soccer".

Eu perguntei: "Eles quem?"

Roque Bueno respondeu: "Eles, as pessoas dos Estados Unidos". (Diário de campo, 10/4/2023)

Nesse trecho, chama a atenção o uso da palavra "eles", pelo estudante. Entendo que esse uso pode estar relacionado a Roque Bueno considerar que é óbvio que, ao utilizarmos a palavra "eles" na aula de língua inglesa, essa palavra indica as pessoas dos Estados Unidos, desconsiderando as pessoas de outras localidades. Essa associação que as/os estudantes construíram a respeito da língua inglesa e os Estados Unidos demonstra o papel que a língua detém em seus imaginários e a relação que estabelecem entre aprendê-la e fazerem parte desse sistema. Como afirma Mignolo, "a articulação do sistema do mundo moderno/colonial, em suas diversas histórias locais, não é somente uma questão de transações e redes econômicas, mas também do seu imaginário"⁴¹ (2000, p.132).

Outro aspecto que chamou minha atenção ao ouvir a gravação da 1ª roda de conversa com as/os estudantes do 5º ano A foi o uso reiterado da expressão "fora do Brasil". Retomo a resposta de Gergolan (5º ano A, Roda de conversa 1), na qual o estudante afirma que se aprende inglês na escola "para você ser inserido, falando uma língua que é bastante usada *fora do Brasil*" (grifo meu). Rocky Bueno (5º ano A, Roda de conversa 1) também respondeu que "se você algum dia for *pra fora* ela é importante" (grifo meu). O estudante Flapjack (5º ano A, Roda de conversa 1) respondeu à pergunta "quem fala inglês?" afirmando que no Brasil falam inglês "algumas pessoas que vieram *de fora*". Na Roda de conversa 2 com os estudantes

⁴¹ The articulation of the modern/colonial world system, in its diverse local histories, is not only a question of economic transactions and networks, but also of its imaginary.

do 5º ano B, essa noção de que o inglês é uma língua usada para se comunicar com quem vem *de fora* se fez presente quando as crianças estavam respondendo à pergunta “qual a importância de falar mais de uma língua?” Neymar Jr. respondeu que “a importância é que dá pra você usar em outros países que as pessoas possam entender você e você aprende mais as coisas, fica mais sabido”. Lionel Messi disse: “o meu pai trabalha com design e precisa falar inglês com pessoas da Alemanha, dos Estados Unidos”.

Entendo que a concepção desses estudantes de que o inglês é uma língua aprendida para ser usada *fora* do Brasil ou uma língua usada por pessoas que vieram *de fora* caracteriza um distanciamento das crianças em relação à língua inglesa. Assim, para uma criança que não viaja para países onde se utiliza a língua inglesa ou que não tem contato com pessoas oriundas de outros países, aprender inglês se configura como um aprendizado estéril, pois não consegue compreender de fato o sentido de aprender inglês. Segundo Rajagopalan, a estrangeiridade do inglês cria obstáculos para seu aprendizado na infância, pois “a criança só domina uma segunda língua domesticando-a, domando-a pelo ‘chifre’, enfim trazendo-a para dentro do seu repertório linguístico. Ou seja, uma língua estrangeira nunca é aprendida como tal, ela precisa ser destituída, esvaziada de sua ‘estrangeiridade’, livrando-a de qualquer sensação de estranheza que ela pode provocar no aprendiz em um primeiro contato” (2010, p.11).

Nas rodas de conversa, algumas/alguns estudantes afirmaram que o inglês é uma *língua universal* e que é aprendida para ser usada *fora do Brasil* ou com pessoas que são *de fora*. Ou ainda, é uma língua aprendida para que possam se comunicar com pessoas provenientes da Inglaterra, dos Estados Unidos ou do Canadá. Tais concepções parecem ser oriundas de discursos ouvidos em conversas com seus familiares, na escola, ou ainda lidos na mídia e na publicidade, uma vez que costumam circular na sociedade com bastante frequência. No meu entendimento, alinhando-me aos fundamentos teóricos desta dissertação, essas afirmações demonstram que as/os participantes das rodas de conversa se mostram alheios ao fato de que, no Brasil, o inglês é uma língua usada por uma parcela limitada e privilegiada da população que teve acesso ao seu estudo devido a sua condição econômica, social e cultural. Ao afirmarem que o inglês é uma língua

aprendida para ser usada fora do Brasil, ou ainda com pessoas de fora do Brasil, as/os estudantes reiteram a estrangeiridade da língua para eles. Assim, as afirmações que fiz acima corroboram que, para essas/es estudantes a LI não lhes é familiar. Como afirma Widdowson, citado por Jordão (2014, p.31) “é para lidar com [e problematizar, diria eu] essa estrangeiridade que a disciplina precisa ser pensada”.

Assim, usando as palavras de de Rajagopalan (2010, p.11), como pensar em uma educação linguística que permita que as crianças desestrangeirizem a LI e a tragam para sua realidade, “domando-a pelo chifre”? Além disso, torna-se válido também refletir em modos de ensinar essa língua numa perspectiva crítica, que se mostra sensível aos aspectos socioculturais que influenciam o ensino/aprendizado da mesma. Essas questões serão retomadas adiante, no subcapítulo 4.5. Por ora, é importante que se considere as falas e os registros do diário de campo que revelam o que as/os participantes da pesquisa entendem sobre o que é um(a) falante de língua adicional, o que ela/ele deve ser capaz de fazer.

Nas rodas de conversa, a pergunta número 4 foi formulada da seguinte forma:

“O que você precisa saber fazer para se considerar falante de inglês?”

Com essa pergunta, minha intenção era entender os desejos da/dos estudantes em relação ao seu aprendizado, aquilo que eles almejam alcançar como estudantes de língua inglesa.

Como respostas, obtive as seguintes afirmações:

“Você precisa falar e a outra pessoa precisa estar entendendo e conversar bem com ele” (43, 5º ano A, Roda de conversa 1).

“Você precisa estar confiante que vai conseguir se comunicar em um país estrangeiro ou que fala inglês” (Rocky Bueno, 5º ano A, Roda de conversa 1).

“Você precisa saber o básico do inglês para que você consiga conversar com a pessoa que fala inglês. Que você consiga se comunicar de uma forma que você entenda ela e que ela entenda você” (Katherine, 5º ano A, Roda de conversa 1).

Ao ser indagada por mim sobre o que a estudante considera que significa “saber o básico”, ela explicou:

“Você saber cumprimentar a pessoa, perguntar alguma coisa, saber os verbos” (idem).

“Ela precisa saber o básico do básico, Saber os verbos, saber dar ‘oi’ e ‘tchau’ pras pessoas” (Sofia, 5º ano A, Roda de conversa 1).

“A gente precisa conseguir entender aquilo que falam e precisa conseguir responder a maioria das coisas” (Vapo, 5º ano B, Roda de conversa 1).

Nessas falas, o que fica implícito é que as crianças entendem que para que alguém se considere falante de uma língua adicional, essa pessoa precisa se fazer compreender nessa língua. Além disso, Roque Bueno aponta para o fator da confiança. Assim, para este estudante, não basta apenas saber falar inglês, mas é necessário se mostrar confiante para utilizar a língua.

Já o estudante Gergolan (5º ano A) vai um pouco além, e afirma que “você tem que falar sem travar, não tentar pensar muito para falar alguma coisa e você tem que conseguir perguntar e dar respostas como um americano” (Roda de conversa 1). Aqui, o estudante aponta para o fator da fluência, aproximando-a do mito do falante nativo, como discutirei na seção seguinte. Assim, podemos entender que para esse aluno, ser falante de uma língua implica em ser fluente, em utilizar essa língua facilmente, “sem travar” nem pensar muito para falar, como ele entende que faz “um americano”.

No 5º ano B, o estudante Neymar Jr. fez a seguinte colocação:

“Você precisa aplicar o inglês em público. Precisa treinar falando com outras pessoas” (Roda de conversa 1).

Para este estudante, ser falante de LI pressupõe ser capaz de interagir nessa língua, aplicando os conhecimentos “em público”, ou seja, com fins comunicativos.

Luna (5º ano B) respondeu à pergunta da seguinte forma:

“Eu acho que precisa continuar estudando, falar inglês com todo mundo, tem que ir aos Estados Unidos falar inglês e as pessoas entenderem” (Roda de conversa 1).

A fala de Luna reflete o que mães e pais dos estudantes vivenciam no seu dia-a-dia em relação às dificuldades relativas ao uso da língua, quando afirma que “precisa continuar estudando”. Para algumas/alguns estudantes, é difícil dimensionar quanto tempo precisam estudar inglês para se considerarem *falantes*. Como exemplo, cito algumas respostas a uma pergunta que fiz como complemento à pergunta “do que você precisa para se considerar falante de inglês?”, na qual questioneei:

“Quantos anos vocês acham que uma pessoa precisa estudar pra ela dizer assim ‘eu sou falante de inglês?’” (Roda de Conversa 1)

Abaixo, trago as respostas que as/os estudantes elaboraram:

“Eu acho que uns 50 anos” (Lionel Messi, 5º ano B, Roda de conversa 1).

“Eu acho que uns 10 ou 5” (Laranja, 5º ano B, Roda de conversa 1).

“Uns 10, 11. Tipo, eu consegui aprender a falar espanhol com 3 meses”
(Luna, 5º ano B, Roda de conversa 1).

É importante frisar que a estudante Luna morou na Espanha por um ano, pois sua mãe estava realizando estudos de pós-graduação nesse país. Portanto, a situação de imersão em uma comunidade falante de espanhol provavelmente lhe ajudou a desenvolver suas habilidades comunicativas em espanhol em um tempo bem mais curto do que o tempo que a estudante acredita ser necessário para o aprendizado da LI no Brasil.

As dificuldades vividas pelas mães e pais dos estudantes em relação ao aprendizado e uso da língua inglesa reverberam nos discursos das crianças a respeito da língua. Seus relatos em relação a esse tema são um tema recorrente nas

conversas que tenho com essas pessoas nos eventos da escola. Abaixo, trago um trecho do Diário de Campo em que isso se exemplifica. O trecho relata a pergunta de um pai feita durante uma reunião com as famílias, na qual eu apresentei o trabalho realizado na disciplina nos anos iniciais do EF. O pai da criança perguntou:

“Vocês têm algum cuidado com o ensino de gramática? Porque eu não quero que minha filha saia daqui falando inglês como eu, falando inglês que nem Tarzan”. Algumas pessoas deram risada (Diário de campo, 21/9/2023)

O que fica patente nessa fala é que ele entende que utiliza o inglês de forma “primitiva”, o que pra ele significa não ter muito conhecimento de regras de gramática e que, para falar inglês adequadamente, de forma “civilizada”, é necessário estudar a gramática da língua. Percebo que a fala dele também revela sua relação de subalternidade com a língua, e que só é possível superar essa subalternidade com um estudo cuidadoso da gramática normativa da mesma.

4.2 Que inglês é esse?

Uma questão que as/os estudantes frequentemente levantam na escola é a variedade de inglês ensinado na escola. Abaixo, trago um relato de uma ocasião em que isso ocorreu.

Um aluno do 3º ano se aproximou de mim hoje e perguntou: “Professora, a gente aqui na escola aprende inglês dos Estados Unidos ou da Inglaterra?” Eu sempre fico muito na dúvida de como responder essa pergunta para crianças dessa idade. Como a gente atualmente elabora nosso próprio material, não estamos vinculados a nenhuma editora e podemos trazer exemplos de diversos lugares. Além disso, há muito tempo percebo que esse tipo de dicotomia é bastante arbitrário. Afinal, se aprendemos o inglês dos Estados Unidos, de que parte dos Estados Unidos estamos falando? De Nova York? De Los Angeles? E mesmo pensando nessas cidades, tão multiculturais, há os sotaques dos grupos de imigrantes, que também compõem a paisagem linguística dessas localidades. Pensando nos textos que venho lendo também sobre translinguagem, vejo que essas variedades

têm menos a ver com a identidade de um povo relacionado ao território, e mais a ver com as comunidades de prática. Acho que talvez essa pergunta fosse melhor respondida dizendo que ensinamos inglês como língua franca e explicar o que isso quer dizer, mas no fim acabei dando uma resposta mais complexa. Falei que aprendi inglês com professoras/es que tinham sotaque americano, mas que trabalhei alguns anos em uma escola cujo material era britânico, então acabei aprendendo algumas palavras e adquirindo um jeito de falar que se assemelha ao inglês da Inglaterra. Mas que na verdade, o que a gente espera na escola é que nossas/os alunas/os consigam se comunicar com pessoas que falam inglês ao redor do mundo, e não só pessoas que vivem nos Estados Unidos ou na Inglaterra (Diário de campo, 5/9/2023).

Na época, eu ainda não estava tão familiarizada com as discussões acerca de ILF, algumas delas presentes no capítulo 3 desta dissertação. No entanto, já nessa época eu entendia que não ensinava nem o inglês britânico nem o inglês americano. Ainda na entrada do diário de campo de 5/9/2023, prossigo com um outro relato, sobre o mesmo tema.

Essa conversa então me lembrou de uma reclamação que recebi da mãe de uma aluna na época da pandemia. Eu estava dando aula on-line para uma turma e ensinei alguma palavra com um jeito de falar que a mãe da menina associou ao sotaque britânico. Após aquela aula, a coordenadora, Eliane, me telefonou dizendo que a mãe da criança achou aquilo ruim, pois foi dito em uma reunião com as famílias (em uma época em que eu ainda não havia sido contratada) que na escola se ensina inglês americano. Foi um pouco difícil argumentar com Eliane. Ela é pedagoga e não tinha a compreensão dos questionamentos que coloquei acima. Confesso que eu também nem sabia qual era a palavra a qual a mãe da menina estava se referindo e Eliane não soube me informar. Acho que o que mais me incomodou, na verdade, foi o caráter prescritivo dessa reclamação, esperando que eu adequasse minha linguagem a uma expectativa que no fim das contas não pode nunca ser atendida. Afinal, éramos e somos uma equipe de professores brasileiros de língua inglesa, e por mais que a gente queira (e eu não queria naquela época e nem quero agora) falar com o sotaque de um nativo, nosso jeito de falar brasileiro acaba se impondo. E por fim, que

inglês americano é esse que a mãe da aluna esperava ouvir? O inglês dos filmes de Hollywood, o inglês das séries de TV? (Diário de campo, 5/9/2023)

Observa-se aqui o quanto as expectativas da comunidade escolar em relação ao ensino de inglês podem influenciar as práticas de sala de aula. Embora exista um amplo debate na comunidade acadêmica a respeito do ensino de ILF, da colonialidade da linguagem e do saber, o fazer pedagógico está muito condicionado ao que as famílias das/dos estudantes entendem que é válido de ser ensinado. Esse condicionamento busca até mesmo controlar a minha linguagem como professora, prescrevendo quais são as formas de falar que são aceitáveis, devido ao seu prestígio sociocultural.

A discussão acima está relacionada à figura da/do falante nativa/o, essa figura idealizada que detém o saber completo da língua da qual os indivíduos procuram se apropriar. Para problematizar esse assunto nas rodas de conversa, uma das perguntas debatidas foi: “As línguas têm donos?” Com essa pergunta, meu objetivo era verificar se as/os estudantes acreditam que a língua inglesa pertence a pessoas de nacionalidades específicas. Além disso, pretendia também saber que valor elas/eles atribuem às/aos falantes nativas/os da língua.

Em sua resposta, Neymar Jr. afirmou que “não, porque todo mundo pode falar a língua que quiser” (5º ano B, Roda de conversa 2). Seu colega Vapo completou:

“Eu concordo, mas as línguas talvez tenham donos” (5º ano B, Roda de conversa 2).

Na roda de conversa do 5º ano A, o estudante Flapjack respondeu:

“Eu acho que não, eu acho que qualquer um pode falar a língua que quiser. Uma pessoa brasileira pode falar japonês se ela quiser. Só que tem um porém, se você tiver contato com pessoas que falam japonês, provavelmente você só vai encontrar uma grande quantidade de pessoas que falam japonês no Japão” (Roda de conversa 2).

Em sua fala, Flapjack deixa explícito que, apesar de ser possível aprender uma língua adicional fora do país onde ela é a língua oficial, situações de imersão são mais favoráveis para que alguém possa se comunicar na língua que aprende.

O estudante 43 acredita na superioridade de falantes nativos/os no uso da língua. Diz ele:

“Eu acho que as línguas não têm donos, obviamente alguém criou, mas qualquer um pode falar. Mas provavelmente a pessoa da língua vai falar melhor do que você” (5º ano A, Roda de conversa 2).

Assim, a fala desse estudante deixa explícita a sua crença de que falantes nativos são mais proficientes no uso da língua. Eliz, por outro lado, acredita que “um falante nativo pode conhecer bastante sobre a língua, mas a língua que a gente aprende também é válida” (5º ano B, Roda de conversa 2).

Lionel Messi afirma que *“se você quiser viajar para um lugar para aprender inglês mais rápido, você pode ir para o Canadá, para os Estados Unidos, para a Inglaterra, para a Austrália e para alguma colônia inglesa”* (5º ano B, Roda de conversa 2). Seu colega Link (5º ano B) complementa: *“para a Índia também”*. Assim, Lionel Messi associa o aprendizado de língua inglesa a países do Norte Global, mas ele e Link apontam para a possibilidade de se viajar para países fora desse eixo para aprender inglês.

Anteriormente, citei alguns trechos das Rodas de Conversa com as/os estudantes, nas quais elas/eles deixam explícitas as relações que estabelecem entre o inglês e países do Norte Global. Abaixo, repito algumas de suas falas com esse teor.

Ao responder à pergunta “Quem fala inglês?”, a estudante Liza (5º ano A) respondeu: *“Muita gente fala que [o inglês] é uma língua universal, mas quem usa assim é o pessoal dos Estados Unidos, da Inglaterra, muitas pessoas”* (Roda de conversa 1).

Sofia (5º ano A) respondeu à pergunta acima afirmando que quem fala inglês são *“os americanos”* (Roda de conversa 1) e Flapjack (5º ano A) disse que os falantes de inglês são *“no Brasil algumas pessoas, algumas pessoas que vieram de*

fora e vieram até aqui. Da Inglaterra e no Japão, na China. Os Estados Unidos é o que mais conhece" (Roda de conversa 1).

Gergolan, do 5º ano A, afirmou que, para que alguém se considere falante de inglês, é necessário que essa pessoa consiga “*perguntar e dar respostas como um americano*” (Roda de conversa 1).

Ao responder à pergunta “é possível aprender inglês na escola?”, Luna (5º ano B) respondeu que “*é possível, mas eu acho que é mais fácil você ir até os Estados Unidos e ficar lá, ouvindo direto. Eu acho mais fácil*” (Roda de conversa 2).

Em suas falas, as crianças reverberam a crença de que se aprende inglês para que se possa conversar com pessoas provenientes de países do Norte Global onde a língua inglesa é a língua oficial, como a Inglaterra, o Canadá e, especialmente, os Estados Unidos. Essas falas provenientes das rodas de conversa são corroboradas pelo relato abaixo, que escrevi após observar e refletir sobre um painel montado por uma professora de inglês da escola e as/os estudantes do 9º ano. Nesse trecho, observa-se que a associação feita entre a língua inglesa e os Estados Unidos não é problematizada pelas/os estudantes, nem por sua professora.

Na descrição da atividade, a professora escreveu: “Para conhecer melhor o fenômeno geracional, os estudantes pesquisaram marcos temporais e características culturais predominantes em cada época, identificando características, como padrões de beleza, moda, estilo musical, contexto histórico, movimentos culturais e ideológicos”.

(...) O que chamou minha atenção foi a forma como os textos foram construídos. Para mim, existe uma confusão muito grande entre os dados históricos que caracterizam as gerações nos Estados Unidos e o que caracteriza as gerações em outras localidades, especialmente no Brasil. Acredito que entende-se que o que vale para os Estados Unidos vale para o restante do mundo. Em um trecho sobre *Silent Generation* lê-se:

“Economically, the period is marked by the large-scale diffusion of the use of automobiles, telephones, films and electrical energy, unprecedented industrial growth (...)”.

Será que as gerações fora do Norte Global também vivenciaram esses fatos? Ou será que eles caracterizam os Estados Unidos e são tomados como universais?

De acordo com as informações apresentadas pelo grupo que escreveu esse texto, pertencem a *Silent Generation* as pessoas nascidas entre as décadas

de 1920 e 1940. Ainda de acordo com esse texto, temos menções a Grande Depressão e a Segunda Guerra Mundial. A Grande Depressão foi uma crise econômica nascida nos Estados Unidos. Claro que, sendo um grande produtor de artigos industrializados, uma crise nesse país afeta os demais, mas questiono em que medida esse marco diz algo a respeito da economia na América Latina.

Sobre os *Baby Boomers*, um grupo escreveu: "Baby Boomers opened our eyes to new social attitudes, with a decade of riots, boycotts, anti war demonstrations and protests for civil rights". Essa caracterização dos Baby Boomers, nascidos entre as décadas de 40 e 60, me parece muito distante da nossa realidade latino americana. Ao listar os eventos históricos importantes da década, os estudantes mencionam o escândalo de Watergate, o assassinato de John F. Kennedy. Nada é dito a respeito do Golpe Militar no Brasil, ou da instabilidade política vivida pelos países da América Latina (Diário de campo, 1/6/2024).

A crença de que se aprende inglês para que se possa falar "como um americano" (Gergolan, 5º ano A, Roda de conversa 1) ou para que se possa acessar bens culturais dos Estados Unidos precisam ser, no entanto, problematizadas sob a luz dos estudos sobre ILF e sobre translinguagem explicitados no capítulo 3. As falas das/dos estudantes manifestam uma supervalorização da influência dos Estados Unidos no aprendizado de língua inglesa. No entanto, na BNCC, existe uma busca por equilibrar essa influência com a orientação de se ensinar, nos anos finais do EF e no EM, o Inglês como Língua Franca. Como mencionei na seção 3.2.1, essa abordagem enfatiza a variedade de usos e as "práticas comunicativas e estratégias dos falantes efetivos" (JENKINS, COGO & DEWEY, 2011, p.305-306;), sem colocar a/o falante nativo como um ideal de proficiência a ser perseguido. Retomo aqui a citação de Canagarajah, na qual o autor afirma que

a língua inglesa é mais utilizada hoje em contextos multilíngues, onde a interação acontece principalmente entre falantes não-nativos em sua terra natal. Isso representa [a simples realidade de] que a língua inglesa já não mais pertence a um povo específico (por exemplo, nativos dos Estados Unidos e Grã-Bretanha), mas que ela é propriedade de todos que a utilizam (2005, p.31 apud SIQUEIRA; BARROS, p.13).

Assim, embora a BNCC não traga orientações a respeito do ensino de língua inglesa nos anos iniciais do EF, entendo que é importante que professoras e

professores que atuam nessa fase do ensino alinhem suas práticas às abordagens que serão adotadas futuramente na vida escolar das/os estudantes. Para isso, é importante que essas/esses profissionais busquem questionar e desafiar a associação que estudantes fazem entre a língua inglesa e os Estados Unidos, trazendo outras variedades para as práticas de sala de aula e buscando promover o ensino de LI como ferramenta de interação entre pessoas de diferentes origens. Para exemplificar essas práticas, trago na seção 4.5 desta dissertação alguns trechos do diário de campo, nos quais descrevo atividades e sequências didáticas que elaborei e que foram influenciadas diretamente pelos estudos que realizei para a escrita desta dissertação.

4.3 Aprender inglês na escola

Uma crença que predomina na comunidade da escola na qual este estudo se realizou é a de que, para aprender inglês de forma efetiva, tornando-se fluente na língua, é necessário fazer um curso em um instituto de idiomas. Ao longo deste estudo, capturei falas, questionamentos e depoimentos que demonstram isso, como o relato que trago a seguir, no qual conto sobre uma conversa que tive com a mãe de um estudante após uma reunião pedagógica com as famílias.

Ao final da reunião, mães e pais se reuniram com as/os estudantes em uma breve dinâmica que realizamos com frequência em sala de aula. E após isso, tive a oportunidade de trocar ideias com algumas mães. Uma delas tem dois filhos estudando na escola, um no 3º e outro no 6º ano. Ela veio me contar que o filho mais velho, Miguel, está fazendo curso de inglês em uma escola de idiomas e também me perguntar se eu acreditava que o filho mais novo, Vítor, deveria já começar a fazer inglês, pois Miguel se queixou para ela do constrangimento que sentia nas aulas de inglês por saber menos do que aqueles que cursam inglês em uma escola de idiomas há mais tempo (Diário de campo, 14/9/2023).

Para Renata, começar a estudar inglês mais cedo em um instituto de idiomas ajudaria seus filhos a não se sentirem constrangidos nas aulas de língua inglesa da

escola. Assim, o que parece estar em questão para essa família tem menos relação com o aprendizado em si, mas sim com a participação nesse grupo social no qual o aprendizado de língua inglesa é supervalorizado. Além disso, Renata deixa implícito que matricular seus filhos em um curso de inglês em um instituto de idiomas concederia aos meninos esse saber de forma direta e sem obstáculos, desconsiderando qualquer possibilidade de dificuldade de aprendizagem da língua adicional nesses ambientes.

Outras famílias, por sua vez, demonstram entender que o aprendizado da língua inglesa deve começar de forma intensa e dirigida desde cedo, aos 3 ou 4 anos de idade, como se observa no relato abaixo, também retirado do meu diário de campo:

Eu acompanho um grupo de Whatsapp na escola, chamado “Desapegos”. Nesse grupo, as mães, e alguns pais eventualmente, divulgam fotos de roupas, brinquedos, e outros itens que desejam vender a baixo custo. Esse grupo também serve para indicação de profissionais de diversas áreas, como médicas/os, técnicas/os de eletrodomésticos, entre outros.

Nessa semana, surgiu uma solicitação de uma mãe, que chamarei aqui de Giovana, querendo mais informações a respeito de um famoso instituto de idiomas especializado no ensino de inglês para crianças e adolescentes.

Na sua mensagem, Giovana perguntou como são as aulas de se vale a pena começar o curso antes da alfabetização. Outras mães do grupo também reforçaram o pedido. Uma das respostas veio de Sílvia, que disse que sua filha frequentou a escola por um mês e que, sob seu ponto de vista, as aulas são bem lúdicas e tranquilas, e que não havia atividades de registro escrito. Na opinião de Sílvia, no entanto, ela acredita que vale mais a pena investir quando a criança estiver mais velha, ou mais inserida em um contexto de utilização da língua, porque acredita que a criança vai aprender mais, nesses casos. Segundo ela, isso acontece porque falam muito português durante as aulas.

Ana Paula disse que sua filha estuda no instituto de idiomas há dois anos e que o desenvolvimento na língua foi significativo e que a metodologia utilizada é interessante e por isso gosta muito de lá.

Karla deu o último depoimento. Contou que seu filho frequenta as aulas de inglês lá desde os 3 anos de idade. Segundo ela, a escola é excelente e a didática incomparável. Karla trouxe ainda a informação de que antes dos 5 anos a facilidade de aprendizado é maior, pois ainda não houve a primeira poda neural. Também acredita que o aprendizado da língua inglesa nessa

idade não interferiu no processo de alfabetização (Diário de Campo, 28/8/2023).

Nesses relatos, pode-se observar que essas mães demonstram interesse que suas/seus filhas/os comecem a estudar inglês cedo, antes da alfabetização. No entanto, para elas este estudo deve ser validado por um instituto de idiomas. As aulas de inglês da escola nem mesmo são mencionadas nessa discussão, embora elas sejam ofertadas na escola para turmas com estudantes a partir de 4 anos de idade. Outro item que chama a atenção é a menção de Karla às podas neurais, que, segundo ela, acontecem após os 5 anos e que trariam obstáculos futuros ao aprendizado de uma língua adicional. Nesse sentido, o aprendizado de língua inglesa está associado a questões fisiológicas, desconsiderando-se suas conotações sociais e culturais. Rocha (2009) problematiza a crença de que aprender LI na infância seja por si só vantajoso, “visto que os resultados da aprendizagem de línguas por crianças dependem substancialmente de diversos fatores tais como o tempo de exposição à língua-alvo, a qualidade e a variedade dessa exposição, a adequação dos objetivos ao contexto de ensino, o nível de proficiência que se deseja alcançar (SCARAMUCCI, 2000), como também as habilidades e conhecimentos do professor em relação aos modos como a criança pensa e aprende línguas (WOOD, 1998)” (p.249). Deste modo, a autora associa os resultados positivos de se começar a aprender inglês na infância a fatores que extrapolam questões fisiológicas, e que se relacionam mais estreitamente com o contexto social e cultural no qual a educação linguística é viabilizada.

Algumas das respostas das/dos estudantes às perguntas das rodas de conversa manifestam que elas/eles refletem sobre os fatores apontados por Rocha no trecho acima. As/Os estudantes observam suas/seus colegas que frequentam institutos de idiomas para aprender inglês e avaliam que, como essas crianças têm maior tempo de exposição à língua, o segredo para se tornar falante de inglês é o tempo. Isso fica patente nas respostas que as/os estudantes deram, durante as rodas de conversa, à pergunta: “É possível aprender inglês na escola?”:

“Eu acho que é possível, só que eu acho que é bem difícil você aprender, se tornar fluente em inglês só na escola, porque na nossa escola a gente só tem aula de inglês duas vezes por semana” (Flapjack, 5º ano A, Roda de conversa 2).

“Eu acho que sim, é possível, mas você não conseguiria falar muito, daí eu acho legal se você pudesse [fazer] mais alguma coisa, porque a gente só tem duas aulas. Você não consegue conversar com uma pessoa” (43, 5º ano A, Roda de conversa 2).

A afirmação de Flapjack deixa explícita a necessidade de maior tempo de exposição e uso da língua para que se consiga alcançar a fluência, segundo a opinião do estudante. Já o estudante 43 entende que para conseguir praticar, ou seja, “conversar com uma pessoa”, seriam necessárias mais aulas de inglês na semana. Já Vapo explica sua posição assim:

“Eu acho que é possível se você ficar na escola até os 40 anos, mas você não vai conseguir aprender tudo só na escola, porque por um tempo você não está vivendo a língua” (Vapo, 5º ano B, Roda de conversa 2).

“Eu acho que ser fluente eu acho que não. Eu acho que não dá, é muita coisa” (Laranja, 5º ano B, Roda de conversa 2).

Tanto Vapo quanto Laranja deixam explícito em suas falas o quanto sentem que aprender inglês pressupõe um trabalho árduo, longo e intenso, pois para aprender inglês é preciso “ficar na escola até os 40 anos” pois “é muita coisa”. Ambos demonstram o quanto se sentem assoberbados pelas dificuldades que a língua lhes impõe.

O estudante Lionel Messi respondeu à pergunta de forma prática, já organizando a grade horária da escola:

“Eu acho que se você tem inglês na escola... De segunda para sexta são 5 dias na escola. E se em quatro dias tem inglês, eu acho que tem uma chance maior de conseguir aprender inglês” (Lionel Messi, 5º ano B, Roda de conversa 2).

Como visto anteriormente Luna, por sua vez, acredita que até é possível, mas morar em um país onde se fala inglês é, segundo ela, mais fácil:

“Eu acho que é possível, mas eu acho que é mais fácil você ir até os Estados Unidos e ficar lá, ouvindo direto. Eu acho mais fácil” (Luna, 5º ano B, Roda de conversa 2).

Sofia (5º ano A) respondeu da seguinte forma:

“Eu acho que sim, é possível, só que se você quiser aprender tudo sobre o inglês você vai ter que entrar numa escola de inglês” (Roda de conversa 2).

Ao ouvir a resposta da estudante, indaguei “mas você acha que é possível saber tudo de uma língua?” A estudante respondeu assim ao meu questionamento:

“Dependendo, se for aqui na escola eu acho que não, mas se você for em outra escola e tiver inglês 3 vezes por semana, talvez. Porque você teria mais tempo para aprender” (Sofia, 5º ano A, Roda de conversa 2).

Em sua resposta, Sofia expressa uma crença exacerbada nas possibilidades que um instituto de idiomas pode oferecer. Segundo a estudante, em um instituto de idiomas existe a possibilidade de se “aprender tudo sobre inglês”, trazendo para a discussão a ideia desse tipo de empreendimento como um local que resolveria os seus problemas relativos à língua, ensinando-lhe “tudo”.

A crença na necessidade de se frequentar um curso de inglês em um instituto de idiomas também se manifesta no registro abaixo, no qual relato a fala do pai de um estudante ao fim de uma palestra sobre uso de eletrônicos, dirigida a mães e pais:

Um ouvinte trouxe a seguinte colocação: comentou que o seu filho frequenta um instituto de idiomas onde tem aulas de inglês e que esse instituto pede que os alunos tenham acesso a um aplicativo através do qual eles poderão acessar algumas atividades. Esse pai queria saber como viabilizar a utilização deste aplicativo uma vez que a escola, através daquela palestra, estava recomendando que as crianças não tivessem acesso a celulares. A

palestrantes sugeriu que a família adote um *tablet* para que a criança possa acessar o aplicativo do curso de inglês do instituto de idiomas e não permita acesso a um celular pessoal, pois o conteúdo da palestra desencoraja que se dê se celulares as crianças menores de 13 anos.

Complementando a fala da palestrante, a diretora de uma das escolas que estava promovendo a palestra contou que essa escola fez parceria com um instituto de idiomas, que promove aulas de inglês dentro do espaço físico da escola, porém fora da grade curricular. Ou seja, as aulas são opcionais e pagas à parte. A diretora afirmou que no momento em que foi firmada a parceria, as/os representantes da escola trouxeram preocupação com relação ao uso de eletrônicos tanto nas aulas quanto nas tarefas de casa. Sendo assim, ficou combinado que o instituto de idiomas não faria uso de eletrônicos no desenvolvimento de suas aulas, alinhando-se assim às propostas da escola.

O que me chamou mais atenção é o fato de que, sendo essa escola uma instituição que demonstra preocupação tanto com a qualidade do ensino, não questiona o lugar que o processo de ensino e aprendizado da língua inglesa tem dentro do espaço escolar. Questiona-se muitas coisas: o uso de celular, o uso das redes sociais, mas não se questiona como a língua inglesa entra na vida das crianças. A que ponto essa parceria com o instituto de idiomas é capaz de garantir o alinhamento com as práticas pedagógicas da escola? Afinal, são profissionais com outra formação. Há um dado aceito por aquele pai que fez a pergunta e também pela escola que falou da parceria: é necessário que se faça um curso de inglês de um instituto de idiomas pois a escola não tem capacidade de ofertar esse ensino. Será mesmo? E se a gente pensar diferente? E se a gente pensar uma proposta pedagógica para o ensino do inglês no núcleo curricular, que atenda o anseio da própria escola? Que tal uma proposta pedagógica que utilize a filosofia e os valores daquela escola também pro ensino de inglês, como acontece no ensino da ciências, da matemática e da língua portuguesa? (Diário de campo, 5/6/2024)

A interação relatada acima e a minha reflexão sobre a mesma exemplifica e problematiza o valor que é dado, pela comunidade escolar, ao aprendizado de LI na escola e nos institutos de idiomas. Os participantes dessa interação demonstram acreditar que os institutos de idiomas são “os espaços exclusivos onde o inglês pode ser aprendido de forma efetiva”⁴² (JORDÃO, 2023, p.2-3).

Retomando a discussão sobre esse tema que ocorreu nas rodas de conversa, em sua resposta à pergunta “é possível aprender inglês na escola?” Katherine afirma: “Eu acho que sim, é possível aprender inglês na escola, mas eu acho que

⁴² “(...) the exclusive places where English can be effectively learned”.

não seria o suficiente pra você ser fluente. Porque na escola a gente tem muito pouco tempo e muitas poucas aulas de inglês. E se você fizer inglês fora você tem mais tempo pra aprender o inglês" (5º ano A, Roda de conversa 2).

Katherine confirma no seu discurso uma crença de que para que um/uma estudante se torne fluente o inglês da escola é *insuficiente* e que, portanto, ela/ele precisa fazer inglês *fora*. Mais uma vez me deparo com a palavra *fora*. Anteriormente, essa palavra foi usada para justificar por que as crianças e jovens aprendem inglês na escola. Algumas/Alguns estudantes responderam a essa pergunta afirmando que elas/eles aprendem inglês na escola para viajar para *fora* do Brasil, para falar com quem é *de fora*. Considero que esse uso constante da palavra *pra fora*, *de fora* ou ainda *fazer inglês fora* não é acidental e reflete um lugar ambíguo que a disciplina ocupa nos anos iniciais do EF. Ela é ofertada em muitas escolas da rede privada e em alguns sistemas públicos de ensino, mas não é obrigatória e, portanto, não é contemplada pela BNCC. Ela é vista como essencial para o sucesso profissional dos indivíduos no futuro, mas seu lugar na escola é de menor importância. Ela é aprendida para que as pessoas possam viajar *para fora*, para falar com quem é *de fora*, e assim sua utilidade está atrelada a um evento que talvez não faça parte da vida de muitas/os estudantes. Por fim, ela é importante, mas seu ensino na escola é insuficiente e portanto, precisa ser aprendida *fora*, precisa ser estudada por "50 anos" e precisa ser "aplicada em público".

Essa ideia de que o inglês da escola é insuficiente me traz bastante desmotivação e desconforto, pois, apesar do meu investimento profissional e emocional na profissão, meu trabalho é visto como de menor importância, como sendo *de fora* do currículo. No entanto, considerando o percurso histórico e econômico que o ensino da língua percorreu no Brasil, entendo que, quando se afirma isso, se aponta para essa história, para esse caminho, que nem sempre está relacionado com o que é de fato feito em sala de aula.

Em seu texto "La enseñanza de inglés en los colegios públicos de Brasil: un retrato en blanco y negro", Cox e Assis-Peterson (2008) delineam o percurso histórico que o ensino de língua inglesa percorreu no sistema educacional brasileiro. As autoras remontam primeiramente à Reforma Capanema, do ano de 1942, sob o governo de Getúlio Vargas. Nessa reforma, o ensino de uma língua estrangeira era

considerado por um viés humanista e somente era previsto a partir da 5ª série da Escola Primária (equivalente ao Ensino Fundamental da atualidade). Além disso, a prioridade era o ensino do francês. Em 1961, o ensino de línguas estrangeiras foi excluído das disciplinas obrigatórias.

A LDB 5.692, de 1971, impôs uma marca profissionalizante e tecnicada à educação, com o propósito de “produzir indivíduos competentes para o mundo do trabalho”⁴³ (COX; ASSIS-PETERSON, 2008, p.125). Nessa fase, o inglês se converteu como língua hegemônica e seu ensino voltou a ser previsto desde a 5ª série. Segundo as autoras também se observou, nesse momento, a ampla divulgação da abordagem comunicativa para o ensino da língua estrangeira, na qual se “criava/simulava contextos o mais reais possíveis para o uso da língua”⁴⁴ (COX; ASSIS-PETERSON, 2008, p.126). Nessa fase, continuam elas, viu-se ainda um crescimento significativo do número de institutos de idiomas, que passaram então a ditar os padrões de qualidade para o ensino de língua estrangeira, em especial para o ensino de língua inglesa.

Cox e Assis-Peterson (2008) ressaltam, porém, que a abordagem comunicativa se mostrou eficaz nos institutos de idiomas devido às condições oferecidas nesses espaços para o aprendizado de línguas estrangeiras: grupos pequenos e com conhecimentos homogêneos da língua; avaliação rigorosa do processo de aprendizagem; professoras/es competentes no uso e ensino da língua; tecnologias disponíveis em todas as salas de aula, entre outras. Jordão (2023) corrobora essa afirmação, citando algumas práticas dos cursos de institutos de idiomas que seguem a abordagem comunicativa, tais como “homogeneizar turmas com estudantes com o mesmo nível de proficiência linguística, aplicando testes de proficiência desenvolvidos internacionalmente, utilizar aparatos de áudio e vídeo e parafernália de Internet como garantias de aprendizado, e colocar o ideal do falante nativo no centro dos métodos de ensino e da eficiência de aprendizado”⁴⁵ (p.3). Jordão (2023) aponta para o caráter moderno/colonial que está implícito nas práticas

⁴³ “(...) producir individuos competentes para el mundo del trabajo”

⁴⁴ “(...) creaba / simulaba contextos para el uso de la lengua tan reales como fuera posible”.

⁴⁵ “(...) homogenizing classes with students in the same level of language proficiency by applying internationally designed proficiency tests, using audio and video apparatus and internet paraphernalia as guarantees of learning, and placing native-speakerism at the center of teaching methods and learning efficiency”.

da abordagem comunicativa, “que podem perpetuar violência através da proeminência do construto do falante nativo”⁴⁶ (p.4). A autora afirma ainda que a abordagem comunicativa, quando utilizada como medida universal de qualidade, pode esconder seu lado colonial, violento e elitista (JORDÃO, 2023).

Devido à ausência de algumas das condições elencadas acima (grupos pequenos e com conhecimentos homogêneos da língua e tecnologias disponíveis em todas as salas de aula), a abordagem comunicativa não alcançou o mesmo sucesso nas escolas públicas. Dessa noção de *fracasso* da escola pública surge o discurso da necessidade, “dado que o padrão é o contexto ideal dos institutos de línguas” (Cox e Assis-Peterson, 2008, p.127). Como afirma Jordão (2023), “aquelas/es que podem comprar cursos no exterior e/ou pagar para estudar em institutos de idiomas são as/os que poderão ascender, porque estes são os espaços privilegiados vistos no Brasil como os espaços exclusivos onde o inglês pode ser aprendido de forma efetiva”⁴⁷ (p.2-3).

O conhecimento da língua inglesa é visto como importante capital cultural a partir da década de 1990. As línguas estrangeiras recuperam seu espaço entre as disciplinas obrigatórias com a promulgação da lei 9.394, de 1996, que prevê a educação integral das/dos estudantes, insere noções da pedagogia crítica nos documentos oficiais e prevê o ensino de língua estrangeira a partir do conceito de competências comunicativas (COX; ASSIS-PETERSON, 2008).

Cox e Assis-Peterson (2008) afirmam que, apesar de todas as leis e determinações que envolvem o ensino da língua inglesa na educação básica, não houveram mudanças expressivas nas práticas pedagógicas que de fato se verificam em sala de aula. Afirmam as autoras que “desde o método direto até o método de leitura, desde o ensino audiolingual até o ensino comunicativo e desde a pedagogia crítica e o trabalho com gêneros, observamos que as propostas, exceto como forma de caricatura, passaram e passam muito longe da sala de aula. Até agora não temos

⁴⁶ “(...) that can perpetrate violence through the prominence of the NS construct (...)”

⁴⁷ “Those who can buy courses abroad and/or pay to study in language institutes are the ones who will be able to ascend, as these are privileged spaces perceived in Brazil as the exclusive places where English can be effectively learned”.

dado o passo correto para tirar o ensino de línguas estrangeiras do atoleiro onde se encontra”⁴⁸ (COX; ASSIS-PETERSON, 2008, p.131-132).

Assim, o discurso do inglês insuficiente que foi apontado acima faz relação com essa história de fracasso do ensino de inglês na educação básica. Este estudo foi realizado em uma escola da rede privada de ensino, que oferece, teoricamente, melhores condições para o ensino. Entre essas condições, nomeio o número de estudantes por turma, que na escola em questão não passa de 25. A escola também oferece equipamento tecnológico em todas as salas de aulas. Cada sala de aula conta com um computador, um projetor e um telão e é possível fazer uso de tablets e laptops através de agendamento. Apesar disso, percebe-se que a comunidade escolar não acredita que aprender inglês na escola é possível, ao menos não a ponto de promover a fluência no idioma, como foi afirmado por algumas/alguns estudantes nas rodas de conversa e em alguns trechos do diário de campo. Entre os membros dessa comunidade, circula a crença de que os institutos de idiomas são, repetindo a afirmação de Jordão (2023) citada acima, “os espaços exclusivos onde o inglês pode ser aprendido de forma efetiva”⁴⁹ (p.3). Por outro lado, percebe-se nas/nos estudantes uma preocupação em relação a sua exposição à língua e ao uso excessivo da língua materna nas aulas de inglês, como será visto na próxima seção desta dissertação. E, por fim, a estrangeiridade em relação à língua inglesa, que foi mencionada anteriormente neste capítulo, também reforça o discurso do inglês insuficiente, pois, para que este idioma faça parte do repertório linguístico das/dos estudantes, é preciso antes desestranharizá-lo.

Acredito, assim, que uma realidade outra é possível. Ao longo dessa pesquisa, construí o entendimento de que é possível - e talvez necessário - idealizar o ensino de língua inglesa, ou de outras línguas adicionais, com estudantes engajadas/os, utilizando-a com confiança, expandindo seus repertórios linguísticos e ganhando um pouco mais de fluência dia após dia. Seguindo a perspectiva de *ELF feito no Brasil* (DUBOC; SIQUEIRA, 2020), entendo fluência como a capacidade de

⁴⁸ “Desde el método directo hasta el método de lectura, desde la enseñanza audiolingüe hasta la enseñanza comunicativa y desde ésta a la pedagogía crítica y al trabajo con géneros, observamos que las propuestas, excepto como forma de caricatura, pasaron y pasan muy lejos del salón de clase. Hasta ahora no hemos dado el paso correcto para sacar la enseñanza de lenguas extranjeras del atolladero en que se encuentra atrincherada”.

⁴⁹ “(...) the exclusive places where English can be effectively learned”.

um indivíduo de produzir significado de forma inteligível de modo a viabilizar a comunicação. Tal capacidade de expressão ocorre sempre de forma fluída e híbrida, ou seja, sofrendo a influência de códigos provenientes de outras línguas e linguagens. Acredito, além disso, que o aprendizado só é efetivo se for significativo e se comunicar com a realidade das crianças. Como afirma Paulo Freire,

ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior - o de conhecer, que implica reconhecer. No fundo, o que eu quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando e na medida em que *conhece*, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai 'depositando' nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos" (2013, p.55).

Para que o processo de conhecer a língua aconteça, acredito que é importante que as/os estudantes entendam que aprendem inglês não simplesmente para incorporarem elementos culturais e linguísticos dos países do Norte Global, como os Estados Unidos, a Inglaterra ou o Canadá. As/Os estudantes precisam se sentir aptos a usar a LI, ainda que com limitações que variam de acordo com seu repertório, e que através de seu uso podem se comunicar com pessoas de diversos lugares, culturas, grupos sociais e etnias. Assim, atividades que promovam trocas significativas em língua inglesa se mostram pertinentes. É, além disso, essencial que as/os estudantes tenham exposição constante à língua, através do trabalho com textos autênticos⁵⁰, ainda que adaptados e mediados pela/o professor/a e por atividades que facilitem o entendimento destes textos. Nesse sentido, é necessário equilibrar o ensino da língua inglesa e o uso da língua materna das/dos estudantes, o português, considerando a heterogeneidade presente nas aulas de inglês desse grupo de estudantes. Isso será discutido na seção a seguir.

⁵⁰ Por *textos autênticos*, entendo textos falados ou escritos que são produzidos com fins comunicativos, artísticos ou informativos. Assim, um livro de literatura, um infográfico na Internet e a fala da/o professor/a se caracterizam como *textos autênticos* na minha concepção, em contraste com textos presentes em livros didáticos que são produzidos para o ensino-aprendizado de LI. Embora os textos provenientes de livros didáticos tenham sua validade e utilidade em certos momentos do processo de ensino-aprendizado, os exemplos de *textos autênticos* que mencionei acima se articulam com o mundo social em que as crianças circulam.

4.4 Práticas exclusivas em LI vs. práticas híbridas

A influência da língua materna das/dos estudantes durante as aulas de inglês é um tema que gera controvérsias, debates e desconforto entre as/os professoras/es, gestoras e estudantes da escola em que esta pesquisa se desenrolou.

Como esta é uma pesquisa de cunho autoetnográfico, optei por não realizar observações das aulas de minhas/meus colegas. No entanto, durante minha rotina como profissional da escola, capturei momentos em que esse assunto era ora debatido pelas/os colegas, ora questionado por mim ao ouvir uma conversa ou um pedaço da aula nos corredores da escola. No registro abaixo, trago uma dessas reflexões, que escrevi após uma reunião entre a equipe de professoras/es de inglês e a diretora da escola.

A reunião começou com as/os professoras/es contando um pouco sobre o trabalho que realizam em suas aulas. Por algum motivo, parte desse relato foi usado para falar sobre o uso de língua inglesa e o uso de língua portuguesa nas aulas. Meu colega, Maurício, que dá aula para as turmas do 4º ao 7º ano do EF falou que usa bastante inglês, mas que sempre traduz tudo o que fala para que os estudantes entendam. Sempre que passo pelas salas onde ele está dando aula, ouço-o falando português com as/os estudantes, até as coisas que são parte da rotina das/dos estudantes e que, acredito, eles já teriam condições de entender nesse momento do ano letivo. Não o julgo, porém. Também acho que eu, em muitos momentos, recorro ao português para me fazer entender. O excesso de barulho, a agitação das/dos estudantes e a forma como elas se organizam na sala de aula, em fileiras, dificulta que consigamos dar aula 100% em inglês. Além disso, tenho receio de que muitas/os estudantes não irão acompanhar o que digo (Diário de campo, 3/9/2024).

Esse trecho manifesta que esse é um assunto sensível para mim, enquanto professora e pesquisadora. Devido à minha experiência profissional em institutos de idiomas, desenvolvi a crença de que a aprendizagem efetiva de uma língua adicional

depende do nível de exposição à mesma. No entanto, minha experiência profissional em escolas de EF me mostrou ao longo dos anos que isso não é tão simples quanto possa parecer. Entre os desafios que as/os professoras/es de língua inglesa no EF enfrentam para usar inglês em sala de aula pode-se elencar a heterogeneidade de níveis de conhecimento da língua e a insegurança das/dos estudantes.

As/Os estudantes de inglês têm opiniões divergentes sobre o uso da língua portuguesa nas aulas de inglês. Algumas/Alguns deles acreditam que é importante tentar utilizar a língua inglesa o máximo possível, para poderem praticar:

“Eu acho que não é errado [falar português nas aulas de inglês] mas eu acho que seria um pouco melhor falar inglês nas aulas de inglês, porque no momento em que estamos na aula de inglês precisamos praticar” (Flapjack, 5º ano A, Roda de conversa 1).

“Eu não acho que é errado, mas é um pouco inapropriado. Caso alguém não entenda alguma coisa eu acho que dá pra fazer com os braços assim [fazendo gestos] como é o verbo” (Gergolan, 5º ano A, Roda de conversa 1).

Para Link, do 5º ano B, a/o estudante deve tentar falar “o máximo que conseguir” (Roda de conversa 1). Já Luna, também do 5º ano B, acredita que elas/eles “aprenderiam mais se a aula fosse toda em inglês”. Luna baseia esse entendimento em sua experiência pessoal, como aprendiz de espanhol vivendo na Espanha. A estudante relatou o seguinte:

“(...) quando eu estava na Espanha, eu não podia falar português assim, nada, e eu aprendi bem mais rápido” (Luna, 5º ano B, Roda de conversa 1).

Luna, Link, Gergolan e Flapjack demonstram nessa conversa um desejo de serem mais estimuladas/os com o uso exclusivo da LI em sala de aula. Outras/os estudantes, no entanto, se mostram mais flexíveis e acreditam que usar o português em alguns momentos pode ajudá-las/los a esclarecer dúvidas e assimilar novos conteúdos. Quando perguntada se é certo falar português nas aulas de inglês, Eliz respondeu:

“Eu acho que é certo porque como a gente usa a língua portuguesa aqui, para a gente entender a gente precisa usar a língua que a gente entende. Se a gente for aprender uma nova palavra em inglês a gente precisa saber o significado dela” (Eliz, 5º ano B de conversa 1).

Roque Bueno afirmou que o uso da língua portuguesa deve ser feito para esclarecer dúvidas. Segundo ele *“(...) falar português nas aulas de inglês em alguns momentos específicos é certo. Quando você não entende e pede para a professora para falar e ela deixa, mas você está na aula de inglês para aprender inglês e seria mais certo você falar inglês” (Roque Bueno, 5º ano A, Roda de conversa 1).*

Bueno Roque compartilha da opinião de seu colega.

“Eu acho que é certo caso você não consiga de jeito nenhum escrever aquilo em inglês (...), mas sempre tende a usar o inglês. É claro que é certo usar o português em algumas partes determinadas da aula” (Bueno Roque, 5º ano A, Roda de conversa 1).

A estudante Katherine afirma que o uso do português é importante para facilitar o entendimento do que está sendo ensinado na aula de inglês.

“Eu acho que funcionaria falar só inglês na aula de inglês, mas eu acho que, em alguns momentos é bom falar português porque mesmo a gente aprendendo o inglês eu acho que em alguns momentos ficaria um pouco difícil de entender. Então eu acho que em alguns momentos a professora deve falar o português” (Katherine, 5º ano A, Roda de conversa 1).

Vapo, do 5º ano B, acredita que é possível transitar entre a língua portuguesa e a língua inglesa, conforme a necessidade dos estudantes durante as aulas. Ele diz:

“Tudo que você consegue falar em inglês você fala, mas o que você não sabe você fala em português” (Roda de conversa 1).

Assim, podemos dividir as/os estudantes em dois grupos quanto ao uso de português em sala de aula. Há aquelas/es que acreditam que o uso exclusivo da LI é essencial, para que possam praticar. Outras/os afirmam, no entanto, que o uso da

língua materna das/dos estudantes é aceitável para esclarecer dúvidas, aprender palavras novas e explicar novos conceitos.

Retomo a resposta da estudante Katherine à pergunta “é certo falar português nas aulas de inglês? Em sua fala, ela afirma: *“em alguns momentos é bom falar português porque mesmo a gente aprendendo o inglês eu acho que em alguns momentos ficaria um pouco difícil de entender”* (5º ano A, Roda de conversa 1). O entendimento de que a aula de inglês seria muito difícil sem o apoio da língua materna das/dos estudantes se faz presente também nas respostas de algumas/uns estudantes à pergunta “como você se sentiria se as aulas de inglês fossem somente em inglês?” As respostas de 43 e Liza corroboram a visão de que uma aula de inglês ministrada exclusivamente nessa língua traria dificuldades às/aos estudantes.

“Eu acho que seria legal, mas seria um pouco difícil” (Liza, 5º ano A, Roda de conversa 1).

“Eu me sentiria bem, eu acharia legal, mas para algumas pessoas que têm dificuldade, elas não entenderiam o que é pra fazer” (43, 5º ano A, Roda de conversa 1).

O estudante Lionel Messi (5º ano B) respondeu:

“Eu acho que seria um pouco difícil, porque é muito difícil entender tudo sem ser fluente. Eu acho que pode ter um pouco de português com o inglês, mas se for só em inglês eu acho muito difícil” (Roda de conversa 1).

O que me chamou a atenção na fala de Lionel Messi foi o uso da palavra “fluente”. Essa palavra também foi usada por Neymar Jr (5º ano B), que afirmou:

“Eu me sentiria um pouco mais ou menos, porque eu não sou ruim em inglês e eu também não sou fluente, então eu conseguiria mas também não me sairia muito bem” (Roda de conversa 1).

Para esses dois estudantes, utilizar exclusivamente a LI em sala de aula só é possível para quem já é fluente. Isso ocorre, no meu ponto de vista, devido às comparações que as/os estudantes fazem a respeito do seu desempenho em sala

de aula entre aquelas/es que estudam inglês nas oficinas de inglês oferecidas pela escola no período complementar (aulas extracurriculares) ou em institutos de idiomas e as/os estudam inglês somente na escola e que, portanto, têm acesso a um ensino que é visto como “insuficiente”, como já foi mencionado anteriormente neste capítulo. Isso fica mais explícito nas falas dos estudantes Gergolan e Roque Bueno, transcritas abaixo:

“Acho que ao contrário de alguns eu me sentiria confortável porque eu faço inglês em outro lugar, eu pratico bastante” (Gergolan, 5º ano A, Roda de conversa 1).

“Eu também me sentiria confortável porque eu também faço inglês fora” (Roque Bueno, 5º ano A, Roda de conversa 1).

Ao ouvir a resposta desses dois estudantes, eu acrescentei uma nova pergunta à nossa conversa:

“E como vocês acham que é para uma pessoa que não faz inglês fora?”

Roque Bueno então respondeu:

“Eu acho que ela não se sente tão confortável porque talvez ela tem medo de errar e de falar errado também” (Roque Bueno, 5º ano A, Roda de conversa 1).

A impressão que Roque Bueno tem a respeito do medo de errar das/dos colegas de fato se verifica na rotina de sala de aula. Em diversas ocasiões, observei estudantes relutantes em utilizar a LI em sala de aula. Nessas situações, a leitura que fiz a respeito da reserva das/dos estudantes é que isso se dava por sentirem vergonha ou insegurança, como nessa passagem do diário de campo que trago abaixo.

Caio está no 2º ano e foi transferido este ano de outra escola. Tem bastante dificuldade para aprender a Língua Inglesa, e quando uso exclusivamente inglês nas explicações sempre se queixa. ‘Eu não entendi *nada* do que você falou. Você falou tudo em inglês’. Nesses momentos, é preciso explicar

novamente para ele as orientações, mas tento fazer isso em inglês, de forma mais pausada, olhando para ele, fazendo perguntas. Geralmente, após essas intervenções individuais, ele consegue acompanhar o restante da turma (Diário de campo, 4/6/2024).

Figueira (2010) afirma que, ao contrário do que se pensa, as crianças são afetadas pela insegurança, embora em seu texto a autora utilize o termo *inibição*. Segundo ela, “as crianças são extremamente sensíveis, especialmente no meio de crianças de mesma idade. Elas são muito mais frágeis do que o adulto em vários aspectos. Seus egos ainda estão em formação e, por conseguinte, as pequenas diferenças de comunicação podem ser negativamente interpretadas” (p.98).

Considerando o que foi dito pelas/os estudantes nas rodas de conversa e pelo registro do diário de campo acima, acredito que as/os estudantes dos anos iniciais do EF se beneficiam do uso frequente, ainda que não exclusivo, da LI nos momentos de aula. Para Brown (1994) a língua materna das/dos estudantes deve ser usada quando houver alguma vantagem nesse uso, como na negociação de questões relacionadas à disciplina e à administração da rotina de sala de aula. O autor afirma ser essencial buscar falar a LI o máximo possível, em momentos da rotina de sala de aula, para explicar atividades, para realizar a leitura de textos, para comentar o desempenho das/dos estudantes. Ele também ressalta que se deve, além disso, estimular e encorajar as/os estudantes a utilizarem a língua inglesa nas trocas entre elas/eles e as/os professoras/es e entre eles/elas e suas/seus colegas. Para mim, é importante, além disso, ter sensibilidade, conhecer seu grupo, saber quem precisa de mais apoio e suporte, conhecer o perfil das/dos estudantes, saber quem são as crianças que têm medo de errar e sentem muita vergonha de se expor. Como afirma Seccato (2010),

acreditamos na importância do papel de incentivo do professor nesse estágio de aprendizagem. Melhor dizendo, o professor é o principal responsável pela exposição dos alunos à língua que eles estão aprendendo. Portanto cabe a ele utilizar instrumentos que possibilitem uma contextualização natural de aprendizagem para seus alunos e, somente um professor consciente e preparado pode fazê-lo (p.136).

Entendo que as afirmações acima acerca da frequência de uso de LI nas aulas de inglês dos anos iniciais podem parecer irrealistas em outras escolas, nas quais a carga horária é menor e as turmas são mais numerosas. Considerando essas outras realidades, a seção a seguir traz algumas proposições de práticas pedagógicas que podem ser adotadas e adaptadas pelas/os professoras de inglês. Essas proposições consideram não apenas a frequência de uso de LI, mas também outros temas que foram discutidos nas seções 4.1 a 4.3. Com essas proposições, meu objetivo é trazer práticas pedagógicas que possibilitem aulas mais significativas para a aprendizagem das/dos estudantes.

4.5 Proposições

Durante o meu percurso de pesquisa, fui me aproximando de modos diversos de pensar o ensino de língua inglesa. A leitura de textos sobre ILF, decolonialidade, translinguagem, pós-método, entre outras abordagens, mudaram as minhas escolhas, minhas atitudes como docente e minha relação com as/os estudantes. Partindo dessa percepção, e de alguns registros que realizei no meu diário de campo, trago a seguir algumas propostas que respondem a duas perguntas de pesquisa, explicitadas no capítulo 2 desta dissertação e que retomo aqui:

- Que conflitos e possibilidades surgem junto aos estudantes e sua professora quando esses conceitos e valores são desafiados através de pensamentos disruptivos como os estudos decoloniais e a translinguagem?
- Que novas formas de agir são fomentadas junto a estudantes e a professora quando os estudos mencionados acima são trazidos para as práticas de sala de aula?

4.5.1 Ensino de LI como prática social

A primeira proposta parte de um relato do meu diário de campo. Nele, conto sobre a experiência que tive com estudantes do 4º ano, ao realizar uma troca de cartas com uma professora da França.

(...) Semana passada, recebi a nossa primeira correspondência. Receber um envelope internacional me trouxe uma lembrança muito gostosa de quando eu era adolescente e trocava cartas com minhas *pen pals* da Polônia, dos Estados Unidos e da Jordânia. Com a carta das/dos estudantes francesas/es em mãos, planejei uma aula para poder compartilhar essa carta com as/os minhas/meus estudantes.

Hoje, a aula aconteceu. Foi um momento muito gostoso e de diversas descobertas, tanto para eles quanto para mim. Comecei mostrando o envelope às/aos estudantes. Eles logo identificaram de onde vinha a carta e o que mais lhes chamou a atenção foi o selo, que mostra o rosto de Nelson Mandela. Eles perguntaram quem ele era e algumas crianças foram capazes de contar algumas coisas a respeito dele. Após os/as estudantes falarem, também acrescentei algumas informações que considero importantes sobre o Apartheid e sobre esse ícone da luta pelos direitos humanos e pela igualdade racial. [A imagem do envelope encontra-se na entrada do diário de campo do dia 16/8/2023.]

Depois disso, mostrei a foto que a turma de alunos da França nos mandou. Nessa foto, há 17 crianças em pé em frente ao muro do que deve ser a escola onde estudam. As crianças aparentam ter entre 9 e 10 anos. Vestem roupas de inverno, estão sorrindo.

Então, exploramos juntos essa fotografia. As crianças do 4º ano identificaram as informações seguintes sobre a mesma: os estudantes não usam uniforme, são provenientes de grupos étnicos muito diversos, alguns nomes (escritos no verso da fotografia) são muito diferentes dos nomes que encontramos no Brasil, vestem roupas pesadas porque onde vivem deve fazer frio. Depois lemos a carta que nos escreveram e planejamos como vamos respondê-la.

Percebi que essa foto e o selo do envelope instigaram as/os estudantes a refletir sobre questões de igualdade racial. Acho que ficaram surpresos por receberem uma carta da França e na foto que a acompanhava haverem tantas crianças de grupos étnicos variados, muito semelhante de certa forma ao que encontramos no Brasil.

Foi um momento de conversa muito rico, no qual os alunos puderam também contar um pouco sobre si, falar de suas experiências e dar dicas de filmes. Tive a confirmação de que aprender sobre o outro nos ensina sobre nós mesmos, num movimento de autorreflexão e descoberta (Diário de campo, 16/8/2023).

Nesse relato, observo que o uso da linguagem está atrelado a uma prática social. Existe uma troca de informações e de objetos que é mediada pela língua, nesse caso é a língua inglesa, que atua como língua franca, pois possibilita a comunicação de pessoas cujas línguas maternas não são comuns.

A troca de cartas poderia ser substituída por uma troca de emails, de vídeos, de fotos por aplicativo de mensagens. O que está aqui em questão, além da possibilidade de comunicação, é a atitude que se adota no momento em que se propõe a leitura às/aos estudantes. Poderíamos naquele momento ter nos debruçado na prática instrumental da língua, transformando a leitura da carta em uma atividade de compreensão escrita. Poderíamos ter utilizado a carta com fins estruturais, para descobrir as formas verbais utilizadas pelas/os nossas/os correspondentes. No entanto, essas possibilidades privariam as/os estudantes da verdadeira riqueza dessa troca, que é saber mais sobre outras pessoas, contrastar seu jeito de ser com o nosso, refletir sobre nossa própria realidade. Além disso, o foco na prática comunicativa leva em conta a atenção periférica e espontânea das crianças a formas linguísticas (Brown, 1994).

A leitura da carta e a escrita da resposta, que foi realizada alguns dias depois, possibilita o diálogo entre esses dois grupos sociais.

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da conança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (Freire, 2015, p.110).

Outra abordagem que foi bem sucedida nesse momento da leitura da carta foi a minha abertura para ouvir as/os estudantes, fazer perguntas, instigá-las/los a pensar. Ao longo da minha carreira como professora, sempre tive muito medo de me colocar em situações de confronto, de não saber como responder a uma fala preconceituosa, sexista ou racista, por exemplo. Hoje entendo que as vozes das/dos professoras/es são muito importantes, e que devo me posicionar frente a questões que me afetam. Porém, é ainda mais válido promover um ambiente de debate em sala de aula no qual falas como as mencionadas acima sejam confrontadas pelas/os próprias/os estudantes. Isso se configura como o estabelecimento do diálogo intercultural em sala de aula, que para Siqueira e Barros,

pretende contribuir para a construção de uma leitura positiva da pluralidade social e cultural do mundo em que vivemos, a partir de um ponto de vista baseado no 'respeito à diferença, numa perspectiva de educação para alteridade e na compreensão do diferente que caracteriza a singularidade e a irrepetibilidade de cada sujeito humano (PADILHA, 2004, p. 14)' (2013, p.23).

Refletindo sobre a atividade realizada e articulando-a ao que foi exposto na seção 3.2.2 desta dissertação, na qual explorei a ideia de língua como linguajar, acredito que a proposta acima é um exemplo de ensino de LI como prática social. Nessa atividade, eu e as/os estudantes utilizamos a LI para explorar as informações contidas no envelope, para conversar sobre a fotografia que as crianças da França nos mandaram, para ler as informações contidas na carta e, por fim, para escrevermos nossa resposta. Nessas atividades, nossos repertórios linguísticos, de forma “fluida e interconectada” (ROCHA; MACIEL, 2015, p.431) foram colocados em ação para realizar atos comunicativos. As/Os estudantes precisaram desenvolver estratégias para se comunicarem, tais como identificar informações em um envelope para descobrir a origem de seu remetente, utilizar um gênero discursivo (carta) para escrever a resposta, identificar informações no corpo do texto para decidir sobre como escrever a resposta e aprender novas palavras e expressões para expressarem o que desejavam escrever nas suas cartas. As estratégias de negociação também envolveram, no meu entendimento, questões relacionadas ao caráter cultural dessa troca comunicativa, pois a imagem de Nelson Mandela no selo e a diversidade étnica das/dos estudantes da França influenciou nossa resposta, na qual as/os estudantes buscaram valorizar também a pluralidade étnica encontrada na escola. Nesse sentido, a perspectiva crítica esteve presente nessa sequência de atividades e possibilitou que as/os estudantes se engajassem “criativamente em situações de uso da linguagem, com base em contextos específicos e objetivos particulares” (ROCHA; MACIEL, 2015, p.434). Além disso, a abordagem proposta promoveu atos comunicativos em LI

levando-se em consideração as especificidades das infinitas situações sociais que integram a vida cotidiana, em seus variados campos e esferas, observando, entre outros fatores, como a linguagem funciona nesses

eventos, quais discursos e vozes neles circulam, os indivíduos que deles participam, suas posições sociais, possíveis valorações e visões de mundo, os propósitos e formas da interação, seus recursos e meios (ROCHA, 2009, p.257).

4.5.2 Decolonizar a aula de língua inglesa

No subcapítulo 4.1, encontram-se falas das/dos estudantes nas rodas de conversa nas quais ficou explícita a relação que as/os mesmas/os fazem entre aprender inglês e acessar culturas do Norte Global, especialmente a cultura dos Estados Unidos. Na perspectiva de uma abordagem de ensino de ILF, entendo ser necessário romper com essa crença, ampliando o universo comunicativo das/os estudantes. Abaixo, trago um relato que demonstra o quanto um dos estudantes ali implicado percebe essa relação e se mostra incomodado com ela. Esse relato foi escrito a partir de minhas lembranças sobre a apresentação do produto final de um projeto que realizei com as/os estudantes de uma turma de 7º ano em 2021.

Na aula seguinte às apresentações, pedi que os estudantes fizessem uma avaliação do projeto e do seu próprio desempenho e dedicação. A maioria dos estudantes escreveu relatos bastante previsíveis, elencando as informações que aprenderam sobre os artistas escolhidos e avaliando sua própria performance como satisfatória. Um dos estudantes, no entanto, escreveu uma avaliação que me deixou bastante desconcertada na época. Paulo escreveu que não havia se dedicado muito ao projeto, o que se confirmava pelos relatos de seus colegas. Escreveu ainda que havia aprendido que éramos dominados pelo imperialismo norte-americano, pois, na visão dele, os/as artistas escolhidos pelos colegas eram todos provenientes dos Estados Unidos.

(...) Após muito tempo refletindo sobre o que este estudante escreveu, articulando essa crítica a muitas leituras sobre letramento crítico e decolonialidade, hoje entendo melhor o que ele queria dizer. Ele desejava uma aula de inglês mais crítica, mais engajada, com mais debate. Esse projeto poderia trazer conhecimento a respeito de figuras das artes e dos esportes sobre as quais não lemos com frequência nos livros didáticos de inglês. E quando ele criticava a influência dos Estados Unidos nas escolhas de suas/seus colegas, ele estava na verdade criticando a influência do Norte

Global no desenvolvimento do projeto. Hoje entendo que esse comentário serviu como um momento de reflexão para mim e me motivou a tornar minha prática pedagógica mais engajada (Diário de campo, 5/5/2023).

Nesse relato, fica evidente minha reflexão a respeito da minha prática pedagógica, na qual eu, de forma acrítica, ensinava LI através de atividades e projetos que reforçavam a associação entre a língua e as culturas do Norte Global. Essa postura que eu então assumia frente à tarefa de ensinar inglês no EF se alinhava a uma práxis que não era exclusivamente minha, mas que foi incorporada ao meu modo de ensinar (e também de aprender) língua inglesa ao longo da minha formação docente. Essa percepção está em consonância com Borelli, Silvestre e Pessoa (2020), quando afirmam que “a decolonialidade nos força a reconhecer que nossa práxis é ainda guiada por resquícios de uma estrutura de poder colonial, historicamente instituída em nossas vidas e socialmente reproduzida em diferentes esferas”⁵¹ (p.303).

Essa forma de pensar e agir em sala de aula foi sendo desconstruída e reconstruída ao longo dos estudos realizados para a escrita desta dissertação. Conforme meus estudos avançavam, cada aula que eu ministrava me oferecia novas oportunidades para reformular minhas propostas. Pode-se observar esse esforço no relato abaixo, escrito no meu Diário de Campo.

Nessa semana, o 2º ano encerrou o trabalho com uma sequência didática que foi muito interessante. A sequência propunha o trabalho com as estações do ano, vocabulário para falar sobre o clima, meses do ano. Porém, acabou se expandindo para muitos outros temas, e foi muito interessante perceber o engajamento genuíno das crianças nas propostas.

Para iniciar o trabalho com essa sequência didática, escolhi o livro *Old Bear*⁵². Eu gosto muito desse livro e sempre que tenho a oportunidade procuro incluí-lo nas minhas atividades. Ele traz, na minha opinião, uma visão poética da passagem do tempo, das mudanças tanto de estação quanto às mudanças que ocorrem nas pessoas, especialmente nas crianças, seu crescimento e a beleza de cada momento da vida. As crianças se encantaram com sua leitura e utilizei esse livro ao longo da sequência para falar sobre as estações do ano. Utilizar o livro para falar sobre as estações do ano também ajudou a mostrar imagens sem recorrer a formas

⁵¹ “We consider that decoloniality forces us to recognize that our praxis is still guided by remnants of a colonial power structure, historically instituted in our lives and socially reproduced in different spheres”.

⁵² Henkes, 2008

padronizadas do que é verão, inverno, primavera e outono que aparecem nos *picture cards* que as editoras de material didático geralmente fornecem. Utilizo bastante esses materiais, e eles auxiliam a ensinar os conteúdos de forma direta, sem a necessidade de tradução. Porém me incomoda que essas imagens sejam, de forma geral, muito pasteurizadas (...).

Depois de apresentar as estações do ano e falar sobre o clima através do livro *Old Bear*, pensei que o próximo desafio para as crianças seria entender como e porquê as estações acontecem. Para tal, procurei vídeos na Internet que abordassem esse assunto. (...) Após muita pesquisa, encontrei o vídeo "How the movement of the earth and sun cause the days, seasons and years". Assistimos juntos o vídeo duas vezes, retomando os conceitos apresentados e utilizando diversos recursos para facilitar sua compreensão [imagem e link do vídeo disponíveis no Diário de campo, dia 18/5/2024, anexo 7.2].

Após assistir o vídeo, as crianças fizeram um desenho representando o que haviam aprendido. Foi interessante observar que algumas crianças se apegaram ao universo já conhecido, e desenharam um esquema simplificado das estações do ano, separando a folha do caderno em quatro e desenhando as estações com elementos padronizados: a primavera com as flores, o verão com o sol e a praia, o outono com as folhas caindo e o inverno com a neve. Outras crianças, no entanto, demonstraram uma compreensão mais refinada do vídeo que assistimos, e fizeram um esquema com a terra e o sol, buscando representar a movimentação da terra e como ela causa a mudança de estações ao longo do ano.

Essa associação entre inverno e neve foi algo que procurei problematizar ao longo da sequência didática. No início das aulas, eu mostrava vídeo de uma produção estadunidense bastante popular entre as crianças, que se chama *Storybots*. Essa série de animação mistura desenho e atores reais e trata de assuntos relacionados às ciências de forma lúdica e muito interessante. Para essa sequência, utilizei dois vídeos da série, um que tratava das estações do ano e outro dos meses do ano [imagem e link do vídeo disponíveis no Diário de Campo, dia 18/5/2024, anexo 7.2].

No entanto, nesse vídeo o inverno era representado com imagens de neve e personagens esquiando. Após assistir o vídeo "Four seasons", tivemos um diálogo assim:

Professora: Why does this video show winter and snow?

Leonardo: Porque lá onde fala inglês tem snow.

Professora: Jura? E onde é lá?

Leonardo: Na Disney.

Arthur: Não, nos Estados Unidos. E no Canadá também. Meu tio mora no Canadá e lá também tem neve.

Professora: Mas então só se fala inglês onde tem neve? E só nos Estados Unidos e no Canadá?

Alice: Na Inglaterra também.

Abri um mapa no telão e conversamos então sobre os lugares onde o inglês é a língua oficial, mostrando que esses países estão ao redor do mundo. Conversamos sobre o motivo pelo qual neva mais no hemisfério norte do que no hemisfério sul. Conversamos sobre as características do inverno no hemisfério sul: é uma estação fria porém mais seca que o verão, e só neva em lugares longe da Linha do Equador e que são muito altos, com montanhas.

Ainda assim, mesmo depois de muito conversarmos sobre essas diferenças, ao final da sequência didática, quando as crianças trabalharam em grupo criando um painel sobre as estações do ano, desenharam flocos de neve, árvores de natal, bonecos de neve... Como a produção do painel foi uma atividade que durou 3 aulas, no início da segunda aula dedicada a produção do painel pedi que as crianças sugerissem datas festivas que celebramos no Brasil. Elas trouxeram o Carnaval, a Páscoa, o dia das mães e a Festa Junina, entre outros. Escrevi suas sugestões na lousa. Perguntei então em que estação do ano cada uma dessas festividades acontecem e elas foram me dizendo e fui escrevendo as estações do ano, cada uma com uma cor diferente, ao lado das festividades. Chamei atenção das crianças para o fato de que no Brasil o Natal acontece no verão, mas que no inverno temos uma festividade muito importante que é a Festa Junina. Algumas crianças incorporaram esse elemento ao seu trabalho, desenhando bandeirinhas e fogueiras, mas outras mantiveram os elementos relativos à neve na sua produção. Um dos grupos que manteve esses elementos resolveu esta questão escrevendo uma nota no seu painel. "Não neva no winter no Brasil" (Diário de campo, 18/05/2024).

Esse relato demonstra o esforço constante que é preciso fazer para desvincular o ensino da língua inglesa de elementos provenientes do Norte Global. Isso se dá em diversas esferas e momentos: quando ensino sobre clima, sobre esportes, sobre vestuário. Para possibilitar a aprendizagem de língua inglesa dialogando com outras realidades, e não somente aquelas provenientes do Norte Global, é necessário buscar vídeos, livros, textos e imagens que mostrem outras realidades. Além de trazer esses materiais para a sala de aula, professoras/es de língua inglesa podem questionar as associações que as/os estudantes fazem entre

as culturas do Norte Global e a língua inglesa, contrastando-as com a forma de viver das/dos próprias/os estudantes.

O ato de questionar crenças, afirmações e preconceitos das/dos estudantes, e da comunidade escolar, na qual professoras/es de LI estão incluídos, fazem parte de uma abordagem crítica da educação. Dois eventos registrados no diário de campo demonstram como esses preconceitos estão presentes em diferentes momentos da vida escolar.

Antes de iniciar a leitura do texto resolvi explorar com os estudantes as imagens [imagens disponíveis no Diário de Campo, 20/6/2023, anexo 7.2]. Conversamos sobre o que estávamos vendo em cada uma delas, quantas crianças havia, qual a relação entre as crianças das imagens, como era cada uma das imagens que mostrava os desenhos dos quartos das crianças, entre outros elementos. A primeira imagem mostra três crianças de mesma idade, de pele negra, utilizando a mesma roupa, uma camisa bege. Os estudantes logo apontaram para o fato das crianças dessa imagem serem de cor negra. Interessante notar, além disso, que a mesma observação sobre a cor da pele não foi feita a respeito da imagem ao lado, que mostra duas meninas de cor branca trajando jaquetas coloridas. Um dos estudantes, Pedro, disse “eu acho que eles são da África. E esses quartos que estão sendo mostrados embaixo da foto não podem ser deles. Ele provavelmente moram em ocas”. Perguntei ao Pedro “você então acredita que na África as pessoas vivem em ocas? Eles não vivem em casas ou apartamentos como a gente?” Pedro respondeu: “Alguns vivem em casas, mas apartamentos não. Lá não é muito desenvolvido, acho que não tem prédios. E esses meninos vivem na África porque tem uma mata atrás deles” (Diário de campo, 20/6/2023).

Neste relato, feito após uma aula de 3º ano, percebe-se que a criança que dialoga comigo a respeito da imagem vê a África como um lugar subdesenvolvido, onde as pessoas não têm casas. Em outro relato, também se observa uma visão preconceituosa de outro estudante do 2º ano. Esse relato foi escrito após uma aula na qual eu e as/os estudantes escolhemos lugares aleatórios no Google Maps e,

usando o recurso *Street View*⁵³ brincávamos que estávamos visitando aquelas localidades.

Um estudante pediu se poderíamos ver o Burj Khalifa. Pensei: por que não? Depois, outras crianças começaram a pedir para ver outros lugares ao redor do mundo. Uma menina pediu então para “visitarmos” a Cidade do México. Coloquei a cidade no mapa, e coloquei a vista da rua numa área periférica da cidade. Apareceu então a imagem de uma comunidade com condições precárias, sem asfalto, casas simples. Lucca então disse: olha esse lugar! Esse lugar é uma favela!

Ouvindo isso, fiquei preocupada com esse uso agressivo da palavra favela. Atualmente muitas pessoas utilizam o termo comunidade para se referir a uma favela, e eu acho isso uma forma de mascarar um pouco a realidade desse tipo de conurbação. Mas o que me preocupou, naquele momento, foi a utilização de um termo para designar moradias que não eram uma favela, associando uma comunidade com pouca estrutura a uma favela e depreciando esse tipo de habitação. Conversei então com a turma sobre isso, falando sobre como aquele tipo de comunidade é muito comum no Brasil, e que não necessariamente caracteriza uma favela. Além disso, falei sobre o cuidado que devemos ter quando usamos certas palavras, que podem ofender e depreciar o lugar em que algumas pessoas moram, pessoas que podem ser muito gentis, honestas e trabalhadoras mas que precisam habitar em bairros com condições precárias (Diário de Campo, 28/8/2024).

Para Franco, “a criticidade [é] um ingrediente visceral, que estrutura o conceito contemporâneo de Pedagogia, sua identidade e sua lógica” (2017, p.153). A autora afirma ainda que, para ela, a pedagogia não-crítica não pode ser entendida como pedagogia, mas “uma tecnologia social, com fins de regulação, dominação, domesticação ou mesmo doutrinação dos sujeitos a ela submetidos” (2017, p.153). Promover a criticidade nas aulas de LI é um exercício que pode ser realizado no cotidiano da sala de aula, mas que pode também partir de atividades, sequências didáticas e propostas que desafiem a colonialidade que permeia o ensino de LI. Um

⁵³ *Street View* é um recurso disponível no site e no aplicativo do *Google Maps*. Através dele, é possível ver as ruas, casas, edifícios, entre outros elementos, como se a pessoa estivesse fisicamente naquele lugar. O *Google Maps*, por sua vez, é um site e um aplicativo que disponibiliza imagens de localidades ao redor do globo capturadas por satélite.

exemplo de como isso pode acontecer parte de outro relato do meu Diário de Campo, no qual reflito sobre a colonialidade presente na obra literária *Around the world in 80 days*, que foi objeto de estudo das turmas de 5º ano em 2023.

Foi curioso observar que houve uma mudança significativa na forma como eu hoje leio essa obra, muito diferente do jeito como a lia em 2022. No ano passado, realizei a leitura com os alunos do 5º ano de 2022, sem me preocupar com nada além da compreensão da história. A cada semana, fazíamos a leitura e ouvíamos um capítulo da história, e depois os alunos realizavam atividades de compreensão: preencha as lacunas, selecione a resposta correta, responda às perguntas.

Neste ano, porém, quando propus a leitura do 1º capítulo e a primeira atividade de compreensão de texto, me senti incomodada. Percebi que a história toda é terrivelmente colonial e que a personagem de Phileas Fogg é um autêntico homem branco do século XIX se confrontando com povos retratados no livro como incivilizados. A caracterização dos habitantes da Índia é extremamente preconceituosa, com a descrição de um ritual no qual uma comunidade pretende queimar uma mulher na fogueira que é salva pelo homem branco retratado como frio e racional. Os indígenas dos Estados Unidos que cruzam o caminho de Phileas Fogg são violentos, mas no fim das contas o herói consegue vencê-los.

É uma obra que dialoga com seu tempo, uma época em que esse tipo de visão era normalizada. O problema é fazer a leitura dessa obra de forma acrítica no ano de 2023, o que significa, hoje vejo, reforçar os estereótipos ali presentes. Penso então que é possível decolonizar essa obra. Uma leitura diferente seria possível, na qual uma outra personagem encontrasse outros povos ao redor do mundo e tivesse uma atitude e uma percepção mais respeitosa dos mesmos (Diário de campo, 01/06/2023).

4.5.3 Práticas exclusivas em LI ou práticas híbridas?

Como foi debatido anteriormente nesta dissertação, as opiniões das/dos estudantes em relação à influência da língua portuguesa nas aulas de inglês divergem. Há aquelas/es que acreditam que essa presença é inapropriada, outras/os entendem que a língua portuguesa ajuda no aprendizado de novas palavras ou para esclarecer dúvidas. As/Os estudantes compreendem, no entanto, que a presença de colegas em diferentes níveis de aprendizado do idioma pode causar insegurança entre aquelas/es que se sentem menos articuladas/os no uso da língua.

De acordo com Seccato (2010), “o uso pleno e puro da LI durante o processo de ensino, garante melhor resultado quanto à velocidade e à qualidade de seu aprendizado” (p.126). A autora não traz uma definição do que é “uso pleno e puro da LI”, mas deixa implícito no seu texto de que se trata do uso exclusivo da LI durante as aulas, com pouco ou nenhum uso da língua materna dos estudantes, o que resultaria na recepção, por parte dos estudantes, de “um amplo ‘input’ da língua” (SECCATO, 2010, p.145).

A afirmação acima conflita com a visão de língua que vêm sendo exposta nesta dissertação. Considerando os estudos de ILF, ou ainda *ELF feito no Brasil*, recorro a Duboc e Siqueira (2020), que apontam para a “fluidez e heterogeneidade”⁵⁴ (p.14) presentes na construção de repertório linguístico. Jordão e Marques (2018) afirmam que “aprender e ensinar inglês através de uma perspectiva de ILF significa que precisamos mudar o foco das regras de gramática institucionalizadas para o encorajamento de negociação das diversas gramáticas e coleções lingoculturais que emergem de cada e todo encontro comunicativo em inglês”⁵⁵ (p.58). Entendo, portanto, que o processo de ensino-aprendizagem de LI, considerado como um processo que visa a ampliação do repertório linguístico das/dos estudantes, é heterogêneo e que as “coleções lingoculturais” mencionadas por Jordão e Marques na citação acima acolhem o uso de língua materna, visto que essa língua constitui o repertório linguístico das/dos estudantes. Além disso, é preciso considerar que as/os estudantes seguem, em suas trajetórias de aprendizado, caminhos diversos que vão, pouco a pouco, possibilitando a expansão de seus repertórios em LI e que a

⁵⁴ “fluidity and heterogeneity”

⁵⁵ “(...) learning and teaching English from an ELF perspective means we switch focus from institutionalized grammar rules to the encouragement of negotiation from diverse grammars and linguacultural collections that emerge from each and every communicative encounter in English”.

aula de LI faz parte desse processo, no qual “seus recursos linguísticos, conseqüentemente, são aprendidos por meio de uma variedade ampla de trajetórias, táticas e tecnologias, indo da aprendizagem formal a encontros inteiramente informais com a língua” (ASSIS-PETERSON; COX, 2013, p.162). Assim, os encontros com a LI promovidos pela aula de LI na escola são parte da construção dessa trajetória, mas não se configuram como a única situação em que a aprendizagem acontece e que, tratando-se de trajetórias individuais de aprendizado, recebem a influência da língua portuguesa em alguns desses encontros com a língua, conforme a necessidade das/dos aprendizes.

O uso *pleno* da LI defendido por Seccato (2010) parece pressupor que esta seja a **única** a ser usada nas aulas de LI. Ou seja, pode haver aqui uma orientação monolíngue para o processo de ensino-aprendizado de LI, na qual a influência de outros códigos linguísticos não é vista com bons olhos e na qual existe a necessidade de similaridade, de um código comum compartilhado por todas/os as/os participantes. No entanto, na perspectiva translíngue, os atos comunicativos entre pessoas multilíngues pressupõem estratégias tais como alternância de código⁵⁶, uma prática na qual “as pessoas podem empregar estrategicamente alguns elementos de outra língua para possibilitar a comunicação”⁵⁷ (CANAGARAJAH, 2007, p.237). De acordo com Canagarajah (2013), as línguas complementam umas às outras. Seguindo, portanto, essa abordagem, a influência da língua materna das/dos estudantes nas aulas de LI dos anos iniciais do EF pode ser entendido como uma forma de possibilitar que estudantes desenvolvam estratégias de falantes multilíngues, e que utilizem elementos de repertórios linguísticos com os quais se sentem mais confortáveis em situações nas quais a língua materna lhes ajuda na expansão de seus repertórios linguísticos em LI.

Diante disso, há um desafio para as/os professora/es de língua inglesa que atuam no EF, especialmente em ambientes em que há estudantes com níveis diferentes de conhecimento da língua: oferecer às/aos estudantes ampla exposição à língua adicional, acolhendo o uso de língua portuguesa quando necessário. O

⁵⁶ code-switching

⁵⁷ “(...) people may strategically deploy even a few tokens from another language to enable communication”.

cuidado com a percepção que as/os estudantes têm de suas capacidades comunicativas é fundamental pois, segundo Brown, o aprendizado depende da crença dos indivíduos nas suas capacidades de realizar uma tarefa (1994). Assim, falar em LI com as/os estudantes, encorajá-las/los a se engajarem em práticas comunicativas em LI e valorizar suas iniciativas são atitudes que ajudam a criar um ambiente no qual o ILF circula de forma fluida e dinâmica.

Para tanto, considero que estudantes de todos os anos escolares são capazes de participar de aulas nas quais são promovidas práticas constantes em LI, ainda que com a influência da língua materna nos momentos em que ela se torna necessária. Crianças pequenas, ao participarem de dinâmicas e atividades significativas, como contação de histórias, leitura de livros e brincadeiras, se familiarizam com essas práticas, que passam a fazer parte das rotinas de sala de aula.

A exposição das/dos estudantes à LI também depende em grande medida de um cuidado da/do professor/a em relação ao andamento da aula. O uso de imagens e gestos, a fala pausada e bem articulada, a exemplificação de como realizar uma atividade podem contribuir para o entendimento e a participação das/dos estudantes, visto que “a comunicação transcende palavras e envolve diversos recursos semióticos e possibilidades ecológicas”⁵⁸ (CANAGARAJAH, 2013, p.15) A criação de rotinas de sala de aula, nas quais as/os estudantes são expostos frequentemente a rituais de início e encerramento das aulas, bem como o uso de frases de comando não só aumentam a exposição à LI, como criam segurança nas/nos estudantes sobre as ações que devem realizar. Além disso, as/os estudantes devem ser encorajados a utilizar a língua inglesa durante as aulas.

Contudo, professoras/professores de LI precisam estar atentas/os ao seu contexto e compreender que, em certas situações, a presença da língua materna das/dos estudantes é válida para promover a participação de estudantes com menos conhecimento de LI nas aulas. De acordo com Canagarajah, “tais modos de comunicação híbrida são encontrados não apenas na comunicação escrita e multimidiática, mas também aparecem nas conversações cotidianas feitas olho a

⁵⁸ “(...) communication transcends words and involves diverse semiotic resources and ecological affordances”.

olho. A fala não precisa ser em apenas um língua; as/os interlocutores podem usar as línguas respectivas nas quais são proficientes"⁵⁹ (2013, p.12).

Professoras/es de LI devem estar atentos, no entanto, para que a LI não seja uma língua estrangeira em sala de aula. Retomo aqui a fala de Rajagopalan na qual o autor afirma que é preciso desestrangeirizar a língua estrangeira, tornando-a familiar às/aos estudantes. Isso diz respeito a promover práticas variadas em LI, fazendo com que ela faça parte do repertório linguístico das/dos estudantes, que vai se ampliando dia após dia.

4.5.4 Alinhamento da equipe e currículo

Na escola em que esta pesquisa se desenrolou, as aulas de inglês que fazem parte da grade curricular são ministradas por duas professoras (eu sou uma delas) e um professor. Devido à falta de tempo, nos encontramos pouco para debatê-las. Entretanto, estivemos juntas/os em alguns momentos no ano de 2024 e as trocas que então ocorreram foram bastante produtivas.

Diante disso, acredito que a educação linguística em LI que é promovida na escola se beneficia de uma equipe de professoras/es que trocam ideias, sugerem práticas e estratégias umas/uns às/aos outros. O aprendizado das/dos estudantes se torna mais significativo quando, ano após ano, são oferecidas, nas aulas de inglês, atividades, projetos e trocas comunicativas que complementam umas às outras, e possibilitam que as/os estudantes ampliem seu repertório comunicativo. Além disso, as aulas de LI têm a possibilidade de se comunicar com o que ocorre na escola como um todo. Uma sugestão é que se converse, em LI, sobre as atividades que as crianças realizam em outras disciplinas escolares, como aulas de campo e apresentações artísticas. As/os estudantes podem também escrever notícias de jornal ou entradas de diários sobre essas saídas. Existem inúmeras possibilidades. O que se propõe aqui é que a LI não esteja restrita às aulas de inglês, mas que se espalhe pela escola, criando um ambiente multilíngue, pois é “um idioma do mundo,

⁵⁹ “Such hybrid modes of communication are found not only in written and multimedia communication, but they also feature in everyday face-to-face conversation. Talk doesn’t have to be in a single language; the interlocutors can use the respective languages they are proficient in”.

desterritorializado, que não pertence a ninguém em especial" (SANTOS, 2010, p.153).

Por fim, para que as/os professores de LI que atuam no mesmo contexto possam seguir as mesmas orientações em relação a o que e como ensinar, é necessário que existam oportunidades para que possam discutir e acordar princípios que possam seguir para que alinhem suas práticas. Como foi exposto anteriormente nesta dissertação, as/os professores de LI que atuam nos anos iniciais do EF não contam com orientações curriculares da BNCC, pois esse documento prevê o aprendizado de LI apenas a partir do 6º ano do EF. O ponto de partida para a construção de um currículo de LI pode ser a leitura e discussão do *Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental* (BRITISH COUNCIL, 2022), bem como de trechos da BNCC que abordam a área de linguagens, ainda que contemplando outros segmentos de ensino. No entanto, a utilização desses documentos deve ser feita de forma crítica e situada. Mais do que seguir as orientações de um documento, professoras/es de LI que atuam nos anos iniciais do EF têm a possibilidade de realizar um trabalho mais relevante de educação linguística em LI conhecendo a realidade das/dos estudantes com quem trabalham, seus desejos como falantes de LI, e as condições socioeconômicas que influenciam as práticas pedagógicas, tais como a oferta ou obrigatoriedade de uso de material didático e os equipamentos disponíveis para o ensino.

Gostaria de finalizar esta seção sobre proposições com uma ressalva. Compreendo que meu lugar de fala como professora de LI de uma escola da rede privada de ensino me traz alguns privilégios, entre eles o conforto no uso da língua, o acesso a materiais didáticos e outros essenciais para o aprendizado, como lápis e cadernos, o acesso a equipamentos tecnológicos digitais, como computadores e projetores. Minha carga horária de trabalho não é muito extensa, o que me permite realizar um planejamento mais cuidadoso das minhas aulas. Minhas turmas não contam com mais do que 25 estudantes. Sei que esta não é a realidade de muitos/as professoras/es em outros contextos. Ainda assim, acredito que as proposições acima são válidas pois podem ser adaptadas a diferentes realidades e auxiliar

profissionais da área, que realizam seu trabalho com dedicação e esforço e que desejam ver seu trabalho reconhecido.

5 ARREMATANDO O TRABALHO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma teia de aranha é mais forte do que parece. Embora seja feita de fios finos e delicados, a teia não é quebrada facilmente. No entanto, uma teia é rasgada todos os dias devido aos insetos que ficam chutando no meio dela, e uma aranha deve refazê-la quando fica cheia de buracos. Charlotte gostava de tecer no fim da tarde, e Fern gostava de se sentar próximo a ela e observar.⁶⁰

E.B.White, *Charlotte's web*

Na introdução desta dissertação, elenquei algumas perguntas que me serviram como guia para este estudo. A primeira propunha a investigação dos conceitos e valores que as/os estudantes, seus familiares, o corpo gestor da escola, e sua professora trazem consigo acerca do papel do inglês para sua participação na sociedade atual. No capítulo 4 desta dissertação, ao analisar meu diário de campo e as rodas de conversa, acredito ter sido possível concluir que, para as/os estudantes e outras pessoas da comunidade escolar, a LI é vista como uma língua universal. Entendi que para elas/es, a LI possibilita ser inserida/o, não apenas no processo de globalização, mas também nos grupos sociais. As/Os estudantes me mostraram estar associando a LI com a cultura de países do Norte Global, especialmente os Estados Unidos. Por fim, a comunidade demonstra entender que a LI é aprendida para ser utilizada fora do Brasil, ou com pessoas de fora, reforçando assim a estrangeiridade da língua para elas/eles.

Na segunda pergunta de pesquisa, busquei compreender os conceitos e valores que a comunidade escolar traz consigo acerca da eficácia das aulas de inglês dos anos iniciais do EF como instrumento de educação linguística. Durante o processo de pesquisa, observei que as/os estudantes acreditam que, para se considerarem falantes de inglês, é necessário que se façam compreender, que

⁶⁰ “A spider’s web is stronger than it looks. Although it is made of thin, delicate strands, the web is not easily broken. However, a web gets torn every day by the insects that kick around in it, and a spider must rebuild it when it gets full of holes. Charlotte liked to do her weaving in the late afternoon, and Fern liked to sit nearby and watch”.

consigam se expressar com confiança e fluência, e que saibam utilizar a língua com fins comunicativos. Observei também que as/os estudantes se sentem constrangidas/os nas aulas de inglês frente às/aos colegas que estudam inglês em institutos de idiomas, pois acreditam que estas/estes “sabem mais”. Para elas/eles, o número reduzido de aulas de inglês semanais na escola regular não lhes permite praticar suficientemente, nem adquirir fluência na língua. Além disso, a heterogeneidade de saberes e habilidades linguísticas que se encontra nas aulas de LI nos anos iniciais do EF faz com que a língua materna das/dos estudantes, o português, seja utilizada nas aulas mais do que essas/es estudantes julgam adequado. Suas opiniões relativas a esse uso divergem. Algumas/uns estudantes acreditam que esse uso da língua materna é necessário para facilitar o entendimento e a participação das/dos estudantes nas aulas, enquanto outras/os acreditam que esse uso é inapropriado porque diminui a exposição à LI e impede que a fluência seja desenvolvida. Há ainda aquelas/es que acreditam que pode haver uma alternância do uso das duas línguas. Nesta dissertação, seguindo uma orientação translíngue, argumentei que a educação linguística em LI é um processo heterogêneo e fluido. Sendo assim, a influência da língua materna das/dos estudantes pode ser acolhido por professoras/es e estudantes. Argumentei também que a presença constante, ainda que não exclusiva, de LI nas aulas é fundamental para que as crianças tenham contato mais amplo com a língua. As crianças devem ter oportunidades de se engajar em práticas comunicativas em LI e verem suas iniciativas como falantes valorizadas.

Minha terceira pergunta de pesquisa propôs a investigação dos conflitos e possibilidades que surgem quando conceitos e valores são desafiados através de pensamentos disruptivos como os estudos decoloniais e a translíngua. Ao longo do capítulo 4, aponte diversas situações, conversas com estudantes ou observações informais das práticas de minhas/meus colegas de trabalho nos quais questioneei a aderência das/dos estudantes, seus familiares e minhas/meus colegas a discursos que associam a LI a incorporação acrítica de elementos culturais de países do Norte Global. Por fim, o subcapítulo 4.5 foi escrito com o propósito de apresentar novas formas de agir a partir da observação dos conflitos e possibilidades registrados no Diário de Campo.

Quando iniciei esta pesquisa, desejava valorizar a minha experiência acumulada em mais de 20 anos de sala de aula para construir uma argumentação com caráter científico. Com as conversas que tive com minha orientadora, colegas e professoras durante as aulas e com a leitura dos textos indicados pelas professoras, pela minha orientadora e também por meus pares, essa experiência foi se transformando e ganhando um novo lugar. Atualmente, não me incomodo com as falas de estudantes, pais e mães de estudantes e colegas de trabalho quando questionam a eficácia do trabalho das/dos professora/es de LI nos anos iniciais do EF. As leituras que realizei me possibilitaram entender que essa é uma construção que tem bases históricas, socioeconômicas e culturais. O que eu posso fazer é prosseguir realizando um trabalho crítico e de qualidade, tanto em sala de aula quanto fora dela, como pesquisadora.

Como tal, ao longo desses dois (curtos!) anos de dedicação ao Mestrado, fiz leituras que foram ora reveladoras, ora incômodas. Nunca me esqueço do dia em que li o texto de Rocha (2015), “Ensino de língua estrangeira como prática translíngua: articulações com teorizações bakhtinianas”, pela primeira vez. A cada parágrafo uma nova revelação, um diálogo e ao mesmo tempo um incômodo. Outras leituras trouxeram novas perspectivas, especialmente aquelas sobre translanguagem, ILF e decolonialidade.

No início deste capítulo, trouxe uma citação do livro *Charlotte's web*. Essa citação foi escolhida pois representa um pouco do que realizei na pesquisa de campo. Minha teia estava sempre estendida, pronta para capturar um comentário, um evento, uma mensagem que eu pudesse problematizar no diário de campo. Ao longo do tempo, fui adquirindo um pouco de malícia para instigar minhas/meus interlocutoras/es a revelarem suas concepções a respeito da língua inglesa, do seu lugar na sociedade capitalista neoliberal em que vivemos e do ensino-aprendizagem de LI que é realizado na escola, em especial nos anos iniciais do EF. Foram muitos e muitos registros recolhidos, e nem todos foram trazidos para essa dissertação. Alguns foram deixados de fora por simplesmente reforçarem o que foi narrado em outros eventos presentes no diário. Outros traziam problematizações que eu senti que não tinha fôlego acadêmico nem lugar de fala para discutir. Isso aconteceu especialmente em registros nos quais a questão do racismo se mostrou presente.

Hoje, penso que talvez pudesse e devesse também ter me debruçado sobre esse aspecto.

Esse “fôlego acadêmico” que mencionei acima surgia principalmente após as conversas com minha orientadora, durante as quais surgiam muitas ideias, caminhos e possibilidades. As leituras por ela indicadas foram todas muito acertadas para cada momento da pesquisa. As disciplinas que cursei também trouxeram muitos *insights* e material que eu usei durante a escrita dessa dissertação para fundamentar meus argumentos. Infelizmente, cursei disciplinas apenas no 1º ano desse processo e utilizei o 2º ano para me dedicar à escrita. Acredito que teria sido uma experiência menos solitária ter cursado mais disciplinas, e isso teria me oportunizado realizar outras leituras para embasar meu texto de modo mais assertivo. No entanto, sendo, além de estudante, mãe e professora, a administração de tempo e de energia foi um grande desafio nesses dois anos.

Apesar dessas dificuldades, a escrita dessa dissertação me possibilitou desenvolver uma atitude mais crítica. Isso se deu em várias frentes. Atualmente, enxergo o ensino de LI com outras lentes, que me permitem perceber as relações dessa língua com a colonialidade e com o neoliberalismo. Essa atitude mais crítica gerou também um maior entendimento do meu papel como professora e pesquisadora. Desejo me engajar em práticas e discussões que possibilitem construir outras relações entre as/os aprendizes e LI, relações menos subordinadas. Tenho como anseio promover a educação linguística em LI que é crítica e eficaz, que possibilita que as/os estudantes construam sentidos para o mundo em que vivem e realizem atos comunicativos em LI.

Para tanto, vejo alguns caminhos para pesquisas futuras. Tenho observado que algumas/ns colegas de pós-graduação estão se dedicando ao tema da inclusão e acredito que esse é um tema de grande importância. Falar de inclusão é urgente e necessário, pois as crianças e adolescentes que frequentam a escola e que precisam de adaptações em seus currículos, atividades e tarefas devem ser vistas e ouvidas nas suas particularidades. Professoras/es e gestoras/es que trabalham em escola também necessitam de apoio e estratégias para lidar com a diversidade que está presente na escola.

Além disso, outra possibilidade de pesquisa futura é o desenvolvimento de projetos ou sequências didáticas com uma abordagem decolonial e translíngua. Essa ideia surgiu durante a escrita do meu relato sobre o trabalho com a narrativa do livro *Around the world in 80 days*, que pode ser encontrada na entrada do diário de campo do dia 1/6/2023. Nesse relato, conto como esse trabalho, que no ano anterior havia sido realizado sem atrito, se tornou incômodo e incoerente. Penso que decolonizar essa obra seria um projeto disruptivo.

Falar de projetos futuros, comentar sobre minhas dificuldades pessoais e assumir um tom menos formal na escrita, mantendo-a ainda com um caráter acadêmico foi outro desafio vivenciado durante essa escrita. Para facilitar essa tarefa, utilizei a metáfora das artes manuais, do tecer os fios com as agulhas de tricô, buscando me colocar de forma mais autêntica neste texto. Durante todo esse percurso de leitura, estudo e escrita, sempre tive minhas agulhas e fios por perto. Quando me sentia cansada, confusa, desmotivada, pegava meu material e me punha a tricotar. No início deste texto, contei um pouco sobre mim e sobre como minha avó me inspirou a buscar ser uma mulher autônoma e como o trabalho com o artesanato nos aproximou e me ajuda até hoje a relaxar, refletir e criar. Minha avó continua viva, com seus 93 anos. Velhinha e debilitada, ela não consegue mais tricotar, mas ainda conversamos muito. Ela é uma grande incentivadora, está sempre curiosa, querendo saber mais sobre minha vida. Assim como ela me ensinou que um trabalho de artesã nunca fica perfeito, mas que carrega o carinho de quem o realizou, espero que esta dissertação tenha demonstrado o carinho que sinto pela sala de aula e pela prática pedagógica, que me ensinou tanto ao longo da minha carreira. Espero que, além disso, esta dissertação sirva de inspiração para outras professoras e professores de LI a desafiarem suas dificuldades através do estudo, da reflexão e do olhar atento às/aos suas/seus estudantes e seus anseios.

REFERÊNCIAS

ALVES, J.G. **A terceirização do ensino de língua estrangeira em escolas de ensino formal**. 2010. 419 páginas. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ANDERSON, L. Analytic Autoethnography. **Journal of Contemporary Ethnography**. New York: Sage Publications, v. 35, n. 4, p.373-395, 2006. Disponível em <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0891241605280449>. Acesso em 30 de julho de 2023.

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Standard English & World English: entre o siso e o riso. **Calidoscópio**. Universidade Vale do Rio Sinos, v. 11, n. 2, p. 153 - 166, mai / ago 2013.

BAKHTIN, M. M. (2017). **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Vladimir Miotello; Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BORELLI, J. D. V. P.; SILVESTRE, V. P. V.; PESSOA, R. R. Towards a decolonial language teacher education. **RBLA**, v. 20, n. 2, p. 301-324, 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2024**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnld>. Acesso em: 11 de janeiro de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 11 de janeiro de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf. Acesso em: 11 de janeiro de 2025.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. 1ª ed., Parábola, 2008.

BRITISH COUNCIL. **Diretrizes para a língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo, British Council, 2022. Disponível em https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/diretrizes_ingles_anos-inciais-molic-britishcouncil-2022.pdf. Acesso em 16 de janeiro de 2025.

BROWN, D. **Teaching by Principles: An interactive Approach to Language Pedagogy**. New York: Pearson Education, 2001.

CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. NY, Routledge, 2013.

CANAGARAJAH, S. After Disinvention: Possibilities for Communication, Community and Competence. *In*: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (ed). **Disinventing and Reconstituting Languages**. Multilingual Matters Ltd, 2007, p. 233 - 238.

CARVALHO, I.; TONELLI, J. R. A.. The younger the harder: the challenges in teaching English to very young learners. **REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, v. 8, n. 2, p. 1-18, 2016.

CHANG, H. 2007. Autoethnography as method: raising cultural consciousness of self and others. *In*: WALFORD, G. (ed.) **Methodological developments in ethnography - Studies in educational ethnography**, v. 12. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited, p. 207-221.

COGO, A.; SIQUEIRA, S. Emancipating myself, the students and the language: Brazilian teachers' attitudes towards ELF and the diversity of English Englishes. **Practice**. v. 4, n. 3, p. 50-78, 2017.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Language Examining and Test Development**. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. Disponível em www.coe.int/lang-cefr. Acesso em 18 de janeiro de 2025.

COLASANTI, Marina. A moça tecelã. *In*: LADEIRA, J. G. (org.). **Contos brasileiros contemporâneos**. São Paulo: Moderna, 1991.

COLÉGIO EVEREST. Home. **Colégio Everest**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.colegioeverest.curitiba.br/pt-br/home>. Acesso em: 27 jan. 2025.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. La enseñanza de inglés en los colegios públicos de Brasil: un retrato en blanco y negro. **Revista Educación y Pedagogía**. Revista Educación y Pedagogía, v. XX, n. 51, p.123 - 139, maio - agosto de 2008.

CROOKES, G. Action research for second language teachers: Going beyond teacher research. **Applied linguistics**, v. 14, n. 2, p. 130 - 144, 1993.

DUBOC, A. P; SIQUEIRA, D. S. P. ELF feito no Brasil: expanding theoretical notions, reframing educational policies. **Status Quaestionis**, n. 19, p. 297 - 331, 2020.

DUBOC, A. P. M. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular Língua Inglesa da BNCC. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 1, n. 48, p. 10 - 22, janeiro - junho de 2019.

DUSSEL, E. Europe, Modernity, and Eurocentrism. **Nepantla**, v. 1, n. 3, p. 465 - 478, 2000.

ESCOBAR, A. Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Colombia, n. 1, p.51 - 86, 2003.

FERRAZ, D. M. **Educação de língua inglesa e novos letramentos: espaços de mudanças**. 2012. 210 páginas. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FIGUEIRA, C. D. S. O envolvimento das crianças na aula de língua estrangeira. *In*: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (Orgs). **Língua estrangeira para crianças: ensino–aprendizagem e formação docente**. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p.93 - 123.

FRANCO, M. A. R. S. Da necessidade / atualidade da pedagogia crítica: contributos de Paulo Freire. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 154-170, maio - ago. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FRIEDRICH, P.; MATSUDA, A. When Five Words Are Not Enough: a conceptual and terminological discussion of English as a lingua franca. **International Multilingual Research Journal**, v.4, n.1, p.20-30, 2010.

GARCÍA, O., ALFARO, C., FREIRE, J. Theoretical foundations of dual language-bilingual education. *In*: FREIRE, J.; ALFARO, C.; JONG, E. (Eds) **The Handbook of Dual Language Bilingual Education**, 1^a ed. New York: Routledge, 2023, p. 13-32.

GARCÍA, O. Foreword: Intervening Discourses, Representations and Conceptualizations of Language. *In*: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (eds). **Disinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2007, p.XI - XV.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging: language, bilingualism, and education**. London: Palgrave Macmillan, 2014.

GENESE, F. Myths about early childhood bilingualism. **Psychology / Psychologie canadienne**, v. 56, n.1, p. 6–15, 2015.

GOTTLIEB, L. **Talvez você deva conversar com alguém**: uma terapeuta, o terapeuta dela e a vida de todos nós. Tradução: Elisa Nazarian. 1^a ed. São Paulo: Vestígio, 2022.

HAUS, C. **Reframing assessment as dialogical reflexivity in language teaching**. 2024. 349 páginas. Tese (Doutorado em Letras) - Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024.

HENKES, K. **Old bear**. 1^a ed. Greenwillow Books, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Anuário. IBGE, 2025. Disponível em: <https://anuario.ibge.gov.br>. Acesso em: 27 jan. 2025.

JENKINS, J.; COGO, A. & DEWEY, M. Review of Developments in Research into English as a Lingua Franca. **Language Teaching**, Cambridge, v. 44, n.3, p.281–315, 2011.

JORDAO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **RBLA**. v. 14, n. 1, p. 13 - 40, 2014.

JORDÃO. C. M.; MARQUES, A. N. “English as a Lingua Franca and critical literacy in teacher Education: Shaking off some ‘good old’ habits”. *In*: T. GIMENEZ, M. S. EL KADRI, L. C. S. CALVO. (Org.). **English as a lingua franca in teacher education: a Brazilian perspective**. Berlin/Boston: De Gruyter, 2018, v. 10, p. 53-68.

JORDAO, C. M.; MARTINEZ, J. Z. Wines, bottles, crises: A decolonial perspective on Brazilian higher education. **RBLA**. v. 21, n. 2, p. 580, 2021.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; ROSA, M. M. Mitologia do ensino-aprendizagem de inglês para crianças. **Revista Estudos Em Letras**, UEMS, v. 1, n. 1, p. 7 - 14, jul - dez 2020.

KUMARAVADIVELU, B. Individual Identity, Cultural Globalization, and Teaching English as an International Language: The Case For an Epistemic Break. *In*: L. ALSAGOFF, W.; RENANDYA, G. et al. (eds.), **Teaching English as an international language: Principles and practices**. New York: Routledge, 2012, p.9-27.

MAKONI, S; PENNYCOOK, A. Disinventing and Reconstituting Languages. *In* MAKONI, S; PENNYCOOK, A. (ed). Disinventing and Reconstituting Languages. Multilingual Matters Ltd, 2007, p. 1- 37.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. O lazer e o uso do tempo na infância. **Comunicarte**, v. 4, n. 6, p. 89-98, 1986. Disponível em:

<https://periodicos.puc-campinas.edu.br/comunicarte/article/view/14469>. Acesso em: 25 jan. 2025.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 1ª ed. Trad. José F. C. Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

McILVEEN, P. Autoethnography as a Method for reflexive research and practice in vocational psychology. **Australian Journal of Career Development**, University of Southern Queensland, v. 17, n. 2, p. 13-20, out 2008.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; HASHIGUTI, S. Decolonialidade e(m) linguística aplicada: uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. **Polifonia**, Cuiabá - MT, v. 29, n. 53, p. 01 a 262, jan. - mar. 2022.

MIGNOLO, W. **Local Histories/Global Designs**: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking. Princeton: Princeton University Press, 2000.

MIGNOLO, W. Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of decoloniality. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2. p.449-514. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09502380601162647>. Acesso em: 10 abr. 2023.

MIGNOLO, W. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, vol. 1, n.1, p. 12-32, 2017.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.84-107. E-book Kindle.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. *In: Regina Celi Pereira e Pilar Roca. (Org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009, p.11-24. E-book Kindle.*

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. **Gragoatá**, Niterói, Universidade Federal Fluminense, n. 27, p. 33–50, 2º semestre de 2009.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo : currículo, conhecimento e cultura**. BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, 48 p.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.65-83. E-book Kindle.*

PHILLIPS, S. **Incredible English 3**. 2ª ed. Oxford University Press, 2011.

QUIJANO, Aníbal. Coloniality of Power, Ethnocentrism, and Latin America. **Nepantla**, v. 1, n. 3, p. 533 - 580, 2000.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. *In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.148-167. E-book Kindle.*

RAJAGOPALAN, K. A língua estrangeira para crianças: um tema no mínimo ambíguo. *In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (Orgs). **Língua estrangeira para crianças: ensino–aprendizagem e formação docente**. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p.9 - 12.*

RAMOS, A. A. L. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, v. 13, p. 301- 334, 2021. DOI: 10.26512/rbla.v13i01.37207.

R'BOUL, H. English and the dissemination of local knowledges: a problematic for south–south dialogue. *In: The Routledge handbook of language and global south/s*. Oxon / New York, Routledge, 2023, p.147-157.

RIBEIRO JÚNIOR, J. Uma análise epistemológica da práxis educativa positivista. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 20, p. 120 - 132, dez. 2005

RIBEIRO, S. P.; COELHO, L.; MEDINA, A.; ISAYAMA, H.; STOPPA, E. Lazer de crianças brasileiras: análise sobre o direito ao lazer. **Interfaces Científicas - Humanas e Sociais**, v. 9, n. 2, p. 71 – 86, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.17564/2316-3801.2021v9n2p71-86>. Acesso em 19 de janeiro de 2025.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **Delta**, São Paulo, PUC-SP, v. 23, n. 2, p. 273 - 319, 2007.

ROCHA, C. H. A língua inglesa no Ensino Fundamental I público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n. 2: 247-274, jul / dez, 2009.

ROCHA, C. H. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngue. **Delta**, São Paulo, PUC-SP, v. 35, n. 4, p. 1-39, 2019.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. **Delta**, São Paulo, PUC-SP, v. 31, n. 2, p. 411-445, 2015.

SANTOS, L. I. S. Presença de LE na sociedade e em contexto de ensino regular público. *In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (Orgs). **Língua estrangeira para crianças: ensino–aprendizagem e formação docente**. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p.149 - 184.*

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: Considerações terminológicas e conceituais. *In: **Trabalhos de Linguística Aplicada**, v. 36, p. 11-22, 2000.*

SCOTT, W. A.; YTREBERG, L. **Teaching English to children**. London: Longman, 1990.

SECCATO, M. G. A importância do uso pleno da língua inglesa durante o processo de ensino-aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental. *In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (Orgs). **Língua estrangeira para crianças: ensino–aprendizagem e formação docente**. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p.125 - 147.*

SEIDLHOFER, B. English as a lingua franca. **ELT Journal**. v. 59, n. 4, p. 339-341, 2005.

SIFAKIS, N. C. Challenges in teaching ELF in the periphery: the Greek context. **ELT Journal**, v. 63, n. 3, p. 230-237, 2009.

SIFAKIS, N. C.; SOUGARI, A.M. Pronunciation issues and EIL pedagogy in the periphery: a survey of Greek state school teachers beliefs'. **TESOL Quarterly**, v. 39, n. 3, p. 467–88, 2005.

SILVA, J. E.; MARSON, I. C. V. Língua-código e/ou língua-verbo? Um olhar decolonial sobre a sala de aula de inglês. **Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura**. Medellín, v. 27, n. 3, set. - dez. 2022. Disponível em

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/349011/20809369>. Acesso em 14 de fevereiro de 2024.

SILVA, K. A.; ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A. Percursos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças no contexto brasileiro. *In*: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (Orgs). **Língua estrangeira para crianças: ensino–aprendizagem e formação docente**. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p.29 - 60.

SIQUEIRA, D. S. P.; BARROS, K. S. Por um ensino intercultural de inglês como língua franca. **Revista estudos linguísticos e literários**, Salvador, n. 48, jul - dez, p. 5 - 39, 2013.

TONELLI, J. R. A.; EGIDO, A. A.; MAGIOLO, G. M. Currículos que emanam das práticas: Reflexões sobre educação linguística em inglês com crianças no Brasil. **Journal of Curriculum and Pedagogy**, v. 21, n.3, p. 318 - 340, 2024. Disponível em <https://doi.org/10.1080/15505170.2024.2382198>. Acesso em 26 de janeiro de 2025.

VERONELLI, G. A coalitional approach to theorizing decolonial communication. **Hypatia**, v. 31, n. 2, p. 404-420, 2016.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2018.

WENDEN, A. L. Metacognitive knowledge and language learning. **Applied linguistics**, v. 19, n. 4, p.515 - 537, 1988.

WIKIART. Maurits Cornelis Escher. **WikiArt**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.wikiart.org/pt/maurits-cornelis-escher>. Acesso em: 27 jan. 2025.

WIDDOWSON, H.G. **Defining Issues in English Language Teaching**. OUP: Oxford, 2003.

WHITE, E.B. **Charlotte's web**. Editora HarperCollins, 2015. Ebook Kindle.

WOOD, D. **How Children Think and Learn**. London: Blackwell Publishing, 1998.

ANEXOS

7.1 Documentos legais

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: Ensino de língua inglesa na educação básica e translinguagem: um estudo de possibilidades e limites			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 27			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas, Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Clarissa Menezes Jordão			
6. CPF: 530.376.189-49	7. Endereço (Rua, n.º): FRANCISCO ALVES GUIMARAES, 522 CRISTO REI ap1901 CURITIBA PARANA 80050210		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 41999430042	10. Outro Telefone:	11. Email: clarissamjordao@gmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>21</u> / <u>08</u> / <u>2023</u>		 Documento assinado digitalmente CLARISSA MENEZES JORDAO Data: 21/08/2023 10:13:00-0300 Verifique em https://validar.jf.gov.br	
Assinatura			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Federal do Paraná - Ciências Humanas e Sociais	13. CNPJ:	14. Unidade/Orgão: Pós-Graduação Letras	
15. Telefone: (41) 3360-4344	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Paula Garcia de Freitas</u>	CPF: <u>29.289.858-54</u>		
Cargo/Função: <u>Terceira coordenadora</u>			
Data: <u>12</u> / <u>09</u> / <u>23</u>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			



Ministério da Educação
Universidade Federal do Paraná
 Setor de Ciências Humanas
 Programa de Pós-Graduação em Letras



Ata 03-2023

Aos 11 dias do mês de maio de dois mil e vinte e três, às 14h00, sob a presidência da Coordenadora, Professora dra. Teresa Cristina Wachowicz, reuniu-se na sala 1013 do Edifício D. Pedro I (Campus Reitoria-UFPR), o Colegiado da Pós-Graduação em Letras. Estavam presentes os seguintes professores: Teresa Cristina Wachowicz (Coordenadora), Rodrigo Tadeu Gonçalves, Ana Paula Canato, André Nogueira Xavier, Luís Gonçalves Bueno, Patrícia Cardoso, Paula Freitas Garcia, Thiago Mariano Vitt, a representante técnica Alessandra Ferreira de Souza da Silva e os representantes discentes Bryan Pissinini Antunes, Sueder Souza, Arthur Aroha. Passou-se então à pauta: [...] **6. Comitê de Ética: 1. Projeto "Ensino de língua inglesa na educação básica e translinguagem: um estudo de possibilidades e limites"**, da discente de mestrado MARIANE NADALINE, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Clarissa Menezes Jordão. O parecer da professora Dr.^a Paula de Freitas Garcia é pela aprovação e encaminhamento ao Comitê. **Aprovado.** **2. Projeto "Inglês como Língua Franca e Decolonialidade no Brasil: Trajetórias e Perspectivas"**, do discente de doutorado JOHN FIORESE, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Clarissa Menezes Jordão. O parecer do professor Dr. Francisco Fogaça é pela aprovação e encaminhamento ao Comitê. **Aprovado.** **3. Projeto "Interações do Inglês como Língua de Contato em uma sala de aula de Português como Língua de Acolhimento"**, da discente de mestrado MARIANA CLARA DE LIMA DA SILVA, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Clarissa Menezes Jordão. O parecer da professora Dr.^a Denise Cristina Kluge é pela aprovação e encaminhamento ao Comitê. **Aprovado.**

Curitiba, 15 de maio de 2023.

Atenciosamente



Teresa Cristina Wachowicz
Prof. Dr. Teresa Cristina Wachowicz
 Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras

Rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro I – 10º andar – sala 1018/1019 Curitiba/Paraná/Brasil – CEP:80060-150
 Fone/Fax: (41) 3360-5102 – e-mail: ppgglet@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Ensino de língua inglesa na educação básica e translinguagem: um estudo de possibilidades e limites

Pesquisador: Clarissa Menezes Jordão

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 74292223.0.0000.0214

Instituição Proponente: Pós-Graduação Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.391.520

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa apresentado é bastante abrangente e aborda questões relevantes relacionadas ao ensino de língua inglesa na educação básica no contexto brasileiro. O pesquisador inicialmente se propôs a investigar a crença comum de que não é possível aprender inglês de forma efetiva na escola e a analisar as Metodologias Ativas como solução para esse problema. No entanto, durante o desenvolvimento do projeto, ele reconheceu a necessidade de uma mudança de perspectiva, enfocando a translinguagem e o pensamento decolonial no ensino de língua inglesa. O pesquisador destaca a importância de considerar abordagens não convencionais de ensino e promover um ensino que valorize a cultura e as realidades locais dos estudantes. Ele também busca entender como as práticas de ensino podem sensibilizar os alunos para questões culturais, sociais e políticas relevantes à faixa etária e ampliar seu repertório sociocultural. A pesquisa utilizará a metodologia da autoetnografia, entrevistas e diário de campo para analisar as concepções e valores dos estudantes e da professora sobre o ensino de inglês, bem como os conflitos que surgem quando essas concepções são desafiadas pela translinguagem e pelo pensamento decolonial. É importante destacar que o projeto também aborda questões éticas, garantindo a privacidade e o consentimento dos participantes, além de considerar os riscos mínimos envolvidos na pesquisa.

Endereço: Rua General Carneiro, nº 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121
Bairro: Centro **CEP:** 80.060-150
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-5094 **E-mail:** cep_chs@ufpr.br

Continuação do Parecer: 6.391.520

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo central do projeto é propor e discutir alternativas para o ensino de inglês que desafiem a crença de que as línguas são sistemas fechados e pertencem apenas a um grupo restrito de falantes nativos. Além disso, o projeto visa: Investigar as percepções e valores de alunos e professores sobre o papel do inglês na sociedade; Compreender os conflitos que surgem quando essas percepções e valores são questionados à luz da translinguagem e da decolonialidade; Explorar como a introdução desses conceitos pode promover novas formas de ensinar e aprender inglês, bem como uma apreciação mais ampla da cultura brasileira. Em resumo, o projeto busca reformular a abordagem tradicional do ensino de inglês no Brasil, promovendo uma visão mais inclusiva, crítica e culturalmente sensível da língua e de sua importância na sociedade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto parece envolver riscos mínimos para os participantes, uma vez que se concentra principalmente na pesquisa em sala de aula e na implementação de novas estratégias de ensino em um ambiente controlado. No entanto, alguns riscos potenciais podem incluir desconforto emocional devido a discussões culturais sensíveis ou resistência à mudança na abordagem de ensino. Também pode haver um risco mínimo de que informações pessoais ou opiniões dos participantes sejam compartilhadas em público, especialmente nas discussões em sala de aula. Os benefícios, entretanto, são nitidamente visíveis: os participantes da pesquisa, conforme interpretação do projeto se beneficiarão com a melhoria na qualidade da educação a partir do desenvolvimento de habilidades de comunicação e pensamento crítico e compreensão cultural.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

No geral, o projeto parece promissor e pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de práticas educacionais mais adequadas ao ensino de inglês no Brasil, levando em conta as especificidades culturais e sociais dos estudantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados estão em conformidade com as orientações e modelos de documentos exigidos para submissão de projetos de pesquisa. Também não foram identificados inconsistências dos termos apresentados em relação ao projeto apresentado.

Recomendações:

Não foram identificados correções ou alterações necessárias. Tão logo, não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram identificadas pendências ou inadequações no projeto e na documentação enviados.

Endereço: Rua General Carneiro, nº 460, Edifício D, Pedro I, 11º andar, sala 1121
 Bairro: Centro CEP: 80.060-150
 UF: PR Município: CURITIBA
 Telefone: (41)3360-5094 E-mail: cep_chs@ufpr.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS**



Continuação do Parecer: 6.391.520

Considerações Finais a critério do CEP:

01. Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, RELATÓRIOS PARCIAIS semestrais (a cada seis meses a partir da data de aprovação), com o relato do andamento da pesquisa, via Plataforma Brasil, usando o recurso NOTIFICAÇÃO. Informações relativas às modificações do protocolo, como cancelamento, encerramento, alterações de cronograma ou orçamento, devem ser apresentadas no modo EMENDA. No encerramento da pesquisa deve ser submetido via NOTIFICAÇÃO da Plataforma Brasil o RELATÓRIO FINAL.

02 - Importante: (Caso se aplique): Pendências de Coparticipante devem ser respondidas pelo acesso do Pesquisador principal. Para projetos com coparticipante que também solicitam relatórios semestrais, estes relatórios devem ser enviados por Notificação, pelo login e senha do pesquisador principal no CAAE correspondente a este coparticipante, após o envio do relatório à instituição proponente.

03 - Favor inserir em seu TCLE e/ou TALE o número do CAAE e o número deste Parecer de aprovação, para que possa apresentar tais documentos aos participantes de sua pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2199479.pdf	15/09/2023 06:53:38		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_detalhado.pdf	15/09/2023 06:51:17	MARIANE NADALINE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais_e_responsaveis.pdf	15/09/2023 06:00:48	MARIANE NADALINE	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_completa_assinada_datada.pdf	15/09/2023 05:51:55	MARIANE NADALINE	Aceito
Declaração de concordância	CONCORDANCIA_completa_assinada.pdf	15/09/2023 05:51:19	MARIANE NADALINE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Extrato_COPOL.pdf	21/08/2023 07:23:26	Clarissa Menezes Jordão	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_estudantes.pdf	21/08/2023 07:18:08	Clarissa Menezes Jordão	Aceito

Endereço: Rua General Carneiro, nº 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121
Bairro: Centro **CEP:** 80.060-150
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-5094 **E-mail:** cep_chs@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



Continuação do Parecer: 6.391.520

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 05 de Outubro de 2023

Assinado por:
Simone Cristina Ramos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua General Carneiro, nº 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121
Bairro: Centro **CEP:** 80.060-150
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-5094 **E-mail:** cep_chs@ufpr.br

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DE COPARTICIPAÇÃO EM PROTOCOLO DE PESQUISA

Curitiba, 6 de setembro de 2023.

Senhor/a Coordenador/a,

Declaramos que nós do/a [REDACTED], estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa **Ensino de língua inglesa na educação básica e translinguagem: um estudo de possibilidades e limites**, sob a responsabilidade de **Clarissa Menezes Jordão** (pesquisadora responsável) e **Mariane Nadaline** (pesquisadora assistente), nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, até o seu final em 30 de novembro de 2023.

Estamos cientes que os dados serão obtidos por meio de **entrevista com os estudantes das turmas de 5º ano do Ensino Fundamental**, bem como de que o trabalho proposto deve seguir as normativas vigentes do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Atenciosamente,

[REDACTED]

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Ensino de língua inglesa na educação básica e translinguagem: um estudo de possibilidades e limites

Pesquisador/a responsável: Clarissa Menezes Jordão

Pesquisador/a assistente: Mariane Nadaline

Local da Pesquisa: Escola Projeto 21

Endereço: Rua Hugo Kinzelmann, 383 Campina do Siqueira - Curitiba - PR

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa "Ensino de língua inglesa na educação básica e translinguagem: um estudo de possibilidades e limites". Seus pais ou responsáveis legais permitiram que você participe. Queremos saber como podemos aprimorar as aulas de inglês da escola através interações entre os estudantes e entre estudantes de outras comunidades escolares. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita nas salas de aula do 5o ano A e B da Escola Projeto 21, onde você e seus colegas participarão de uma entrevista após uma atividade da nossa disciplina. Ao participar da pesquisa você pode se sentir envergonhado/a ou entediado/a. Caso alguma situação destas aconteça, você pode se manter em silêncio e se manifestar apenas quando se sentir confortável e pode também sair para andar um pouco, ir ao banheiro ou pegar um pouco de água no bebedouro. Mas há coisas boas que podem acontecer como expressar sua opinião a respeito da atividade que foi realizada, ouvir a opinião dos colegas, conversar com sua professora e fazer parte de uma pesquisa acadêmica.

Não falaremos suas informações a outras pessoas de fora da nossa equipe de pesquisa. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas não será dito os nomes das pessoas que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa, o texto estará disponível para que você e seus familiares possam lê-los juntos. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar ou à pesquisadora Clarissa Menezes Jordão. O telefone de contato da pesquisadora está na parte de cima deste texto.

() Permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos unicamente para esta pesquisa.

() Não permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos para esta pesquisa.

Eu _____ aceito participar da pesquisa "Ensino de língua inglesa na educação básica e translinguagem: um estudo de possibilidades e limites", que tem o objetivo de aprimorar as aulas de inglês da escola através interações entre os estudantes e entre estudantes de outras comunidades escolares. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que
Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

podem acontecer. Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir que ninguém vai ficar zangado. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do/a participante

Assinatura do/a pesquisador/a

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Ensino de língua inglesa na educação básica e translanguagem: um estudo de possibilidades e limites

Pesquisadora responsável: Clarissa Menezes Jordão

Pesquisadora assistente: Mariane Nadaline

Local da Pesquisa: Escola Projeto 21

Endereço: Rua Hugo Kinzelmann, 383 Campina do Siqueira - Curitiba - PR

Seu/sua filho / filha _____

_____ está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" visa assegurar os direitos dele/a como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para tirar suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou depois de assiná-lo, você poderá buscar orientação junto a equipe de pesquisadores. Você é livre para decidir se ele/a pode participar e pode desistir a qualquer momento, sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada "Ensino de língua inglesa na educação básica e translanguagem: um estudo de possibilidades e limites", tem como objetivo aplicar e analisar práticas de ensino de inglês no ambiente escolar que busquem aprimorar o ensino da língua inglesa através de interações entre os estudantes e entre estudantes de outras comunidades escolares. Esta pesquisa será realizada com os estudantes do 5o ano da Escola Projeto 21 e será realizada no mês de novembro de 2023.

Participando do estudo ele/a está sendo convidado/a a participar de uma entrevista coletiva realizada com os demais colegas de sua turma, conduzida pela professora / pesquisadora na sala de aula. A entrevista será realizada uma vez, terá duração de 40 minutos e será gravada em áudio, sem a identificação dos participantes. Não serão gravados vídeos ou feitos registros fotográficos dos estudantes. A entrevista será realizada nas salas de aula que os estudantes frequentam, não sendo necessário que os mesmos se desloquem para participarem da entrevista.

Desconfortos e riscos:

- i) cansaço;
- ii) vergonha;

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

Providências e cautelas:

- i) os estudantes serão encorajados a participar, porém, se desejarem se manter em silêncio, tal escolha será respeitada;
- ii) os estudantes podem se retirar da sala para ir ao banheiro e beber água, caso desejem;
- iii) a professora/pesquisadora se dispõe a utilizar uma dinâmica agradável, com os estudantes sentados em círculo e utilização de slides projetados no telão, para que os estudantes se sintam confortáveis e compreendam de forma objetiva cada pergunta.

Benefícios:

- i) para os estudantes: maior engajamento nas aulas de inglês da escola;
- ii) para o corpo docente da escola: aprimoramento das práticas de ensino de língua inglesa.

Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e armazenados pelo período de cinco anos após o término da pesquisa, sob responsabilidade do (s) pesquisador (es) responsável (is) (Resol. 466/2012 e 510/2016).
Forma de armazenamento dos dados: gravações de áudio em arquivo digital.

Sigilo e privacidade: Você tem garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dele/a durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário. Ou seja, o nome dele/a nunca será citado, a não ser que você manifeste que abre mão do direito ao sigilo.

() Permito a gravação de som de voz e/ou depoimentos unicamente para esta pesquisa e tenho ciência que a guarda dos dados são de responsabilidade da(s) pesquisador(as), que se compromete(m) em garantir o sigilo e privacidade dos dados.

() Não permito a gravação de som de voz e/ou depoimentos para esta pesquisa.

Ressarcimento e indenização: como o estudo será feito durante a rotina do participante da pesquisa, durante horário de estudo e como a participação na pesquisa não prevê deslocamento dos participantes ou outros gastos por parte de suas famílias, não haverá nenhum tipo de ressarcimento de despesas. Diante de eventual despesa, você será ressarcido pelas pesquisadoras. Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Resultados da pesquisa: Você terá garantia de acesso aos resultados da pesquisa. Após a defesa da dissertação de mestrado que esta pesquisa compõe e a escrita da versão final do texto com as observações feitas pela banca examinadora, você terá acesso ao texto caso deseje. Para tanto, entre em contato com a pesquisadora e informe sua intenção de ler o texto completo.

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora:

Pesquisadora responsável: Clarissa Menezes Jordão

Endereço: Departamento de Letras R. Gen. Carneiro, 460 10o andar - Centro, Curitiba - PR

Telefone: (41) 3360-5096

E-mail: clarissamjordao@gmail.com

Pesquisadora assistente: Mariane Nadaline

Endereço: Escola Projeto 21 - Rua Hugo Kinzelmann, 383 Campina do Siqueira - Curitiba -

PR

Telefone: (41) 3339-8527

E-mail: mariane.nadaline@projeto21.pro.br

Em caso de denúncias ou reclamações sobre a participação de seu/sua incluir vínculo, como filho/ a e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro I – 11º andar, sala 1121, Curitiba – Paraná, Telefone: (41) 3360 – 5094 ou pelo e-mail cep_chs@ufpr.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Você tem o direito de acessar este documento sempre que precisar. Para garantir seu direito de acesso ao TCLE, este documento é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo/a pesquisador/a e pelo/a participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o/a pesquisador/a.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº [campo a ser preenchido após a aprovação e aprovada com o Parecer número campo a ser preenchido após a aprovação emitido em data - campo a ser preenchido após a aprovação.

Consentimento livre e esclarecido:

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas informo que autorizo a participação do meu/ minha filho/a.

Nome do/a participante da pesquisa:

Nome e assinatura do/a pai/mãe ou responsável:

Data: __/__/__.

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

7.2 Diário de Campo

3/4/2023

Aula de inglês do 3o ano A. Os alunos recebem o caderno de inglês para realizarem uma atividade. Carlos folheia seu caderno. Na contra-cap, percebe que há o hino do Brasil

impresso. “Por que nesse caderno tem o hino do Brasil? Não deveria ser o hino dos Estados Unidos? Eu respondo: “Por que nós estamos no Brasil. Nós estamos aprendendo inglês mas ainda estamos no Brasil.

Tatiana, a professora regente do 3º ano, também resolve opinar: “E por que deveria ser o hino dos Estados Unidos? Na África do Sul também se fala inglês. Poderia ser então o hino da África do Sul. E eu complemento: “Sim, poderia ser o hino da Jamaica também. Lá também se fala inglês como língua oficial. Poderia ser o hino da Índia. Mas o fato é que estamos no Brasil, o caderno foi produzido no Brasil e o hino no caderno é o hino do Brasil”.

10/4/2023

Hoje, estávamos na aula da inglês do 5º ano A. Jogamos um quiz online na plataforma Baamboozle. Uma das perguntas mostra uma menina chutando uma bola e pergunta: *What are you doing?* Os alunos ficam em dúvida e Flapjack responde: *I'm playing football.*

43 corrigiu: “I'm playing soccer”

Revelei a resposta, que no jogo era “I'm playing football”.

O estudante Roque Bueno então contestou: “Mas está errado. Eles dizem “soccer”.

Eu perguntei: “Eles quem?”

Roque Bueno respondeu: “Eles, as pessoas dos Estados Unidos.

Comentei: “Mas não se joga futebol só nos Estados Unidos e lá nem se joga muito. Além do mais, o esporte foi criado na Inglaterra e lá eles dizem ‘football’. No mundo inteiro se diz ‘football’.

Roque Bueno: “Mas lá não se joga muito”.

Professora: “Não? Nos Estados Unidos, você quer dizer”.

Roque Bueno: “Isso. Eles tem só uma Copa do Mundo”.

Professora: “Verdade. Nesse sentido, no Brasil se joga mais, então”.

Roque Bueno: “Sim. Mas aqui se diz ‘futebol’ e não ‘football’”.

Professora: “Sim, porque nós aportuguesamos a palavra, né?”

5/5/2023

Hoje eu quero contar e refletir sobre um evento que ocorreu em 2021, nas aulas de inglês do 7º ano.

Nós havíamos passado os últimos 2 meses envolvidos em um projeto que eu denominei “Pop Icons”. A proposta do projeto era pesquisar sobre a biografia e as contribuições de um artista pop do cenário brasileiro ou internacional. Ao fim do projeto, os grupos deveriam apresentar, como produto final, um vídeo ou uma série de slides contando sobre a vida do artista escolhido, o início de sua carreira, como essa pessoa era fisicamente e como ela morreu. Isso porque um dos critérios de escolha do artista era de que ele deveria estar morto, para que toda a construção textual fosse feita usando tempos verbais no passado simples do inglês.

Os estudantes foram divididos em grupo por mim e utilizei como critério de divisão o perfil dos estudantes, suas afinidades, mas também procurei equilibrar nos grupos jovens com mais ou menos habilidades de escrita em inglês, para que essa tarefa fosse igualmente desafiadora para todos os grupos. Também busquei incluir em cada grupo estudantes que demonstravam um perfil mais pró-ativo, que pudessem ajudar seu grupo a se organizar e realizar as atividades propostas com menos intervenção da minha parte.

Um dos grupos, no entanto, demonstrou bastante dificuldade em realizar as tarefas propostas. Apesar de ser composto de dois alunos cujo nível de conhecimento em inglês eu considerava excelente, os slides produzidos tinham poucas informações e imagens. O artista que escolheram para fazer sua pesquisa era Tim Maia. Neste grupo, um dos estudantes era Paulo - nome fictício que escolhi para manter sua privacidade.

A culminância desse projeto foi bastante esperada e celebrada pelos estudantes. Na data combinada, se prepararam para apresentar seus slides e alguns demonstraram nervosismo no momento da sua apresentação. Ao final das apresentações, os estudantes bateram palmas e elogiaram os colegas.

Entre os artistas escolhidos pelos estudantes tínhamos, além de Tim Maia, Elvis Presley, Janis Joplin, Marilyn Monroe, Fred Mercury, Alan Rickman.

Na aula seguinte às apresentações, pedi que os estudantes fizessem uma avaliação do projeto e da sua própria performance, respondendo o que aprenderam com ele, e como foi seu desempenho e dedicação. A maioria dos estudantes escreveu relatos bastante previsíveis, elencando as informações que aprenderam sobre os artistas escolhidos e avaliando sua própria performance como satisfatória. Um dos estudantes, no entanto, escreveu uma avaliação que me deixou bastante desconcertada na época. Paulo escreveu que não havia se dedicado muito ao projeto, o que se confirmava pelos relatos de seus colegas. Escreveu ainda que havia aprendido que éramos dominados pelo imperialismo norte-americano, pois, na visão dele, os/as artistas escolhidos pelos colegas eram todos provenientes dos Estados Unidos.

No momento em que li essa resposta fiquei me senti, como é de se esperar, julgada e agredida. Como assim? Passei dois meses me dedicando a um projeto para então ler uma crítica tão aguda? Como resposta, escrevi abaixo do texto de Paulo que foi uma pena para

seu grupo que ele não houvesse participado do projeto de forma efetiva e que sua crítica não se baseava em dados reais, pois as/os artistas que as/os colegas escolheram para suas produções não eram todos dos Estados Unidos.

Após muito tempo refletindo sobre o que este estudante escreveu, articulando essa crítica a muitas leituras sobre letramento crítico e decolonialidade, hoje entendo melhor o que ele queria dizer. Ele desejava uma aula de inglês mais crítica, mais engajada, com mais debate. Esse projeto poderia trazer conhecimento a respeito de figuras das artes e dos esportes sobre as quais não lemos com frequência nos livros didáticos de inglês. E quando ele criticava a influência dos Estados Unidos nas escolhas de suas/seus colegas, ele estava na verdade criticando a influência do Norte Global no desenvolvimento do projeto. Hoje entendo que esse comentário serviu como um momento de reflexão para mim e me motivou a tornar minha prática pedagógica mais engajada.

15/5/2023

Hoje, na sala das/dos professoras/es, estávamos conversando sobre aprendizado de inglês. Várias colegas estavam compartilhando suas experiências e dificuldades em relação ao aprendizado da língua.

Uma dessas colegas, a Adriana, me contou que há muitos anos faz cursos de inglês em diferentes formatos, mas que ainda não é fluente.

Outra colega, a Natália, me contou que quer muito começar a fazer um curso no próximo ano. Diz que já tentou muitas vezes aprender inglês, mas que, segundo ela, se auto sabota nas aulas, evitando se expor, falando português ou simplesmente se mantendo calada. Natália tem acompanhado o perfil de um professor de inglês no Instagram. Esse professor busca incentivar as pessoas a se expressarem sem a exigência de falarem perfeitamente, com pronúncia de pessoas nativas, mas respeitando seu jeito de falar, seu sotaque. Falei para ela que gosto dessa abordagem, pois me parece mais realista. Natália me contou que o que mais a motiva a aprender inglês é se sentir excluída da conversa dos filhos. Ela investiu durante toda a educação dos seus filhos para que eles aprendessem inglês. Agora eles já têm bastante conhecimento e quando querem falar sobre um assunto sem que ela entenda, falam em inglês, o que a deixa muito irritada. Natália falou que não se preocupa em ser fluente e falar de forma perfeita, mas que gostaria simplesmente de cantar as músicas de que gosta sem sentir vergonha.

22/5/2023

O grupo do 1º ano A tem uma auxiliar de classe que aqui chamarei de Isabel. É uma moça muito gentil e bastante pró-ativa e trabalhar com ela tem sido prazeroso. Em uma das aulas dessa semana, ela me perguntou, "Miss, você usa o inglês britânico ou o americano". Como estávamos em aula e eu não queria me estender muito nesse assunto, respondi

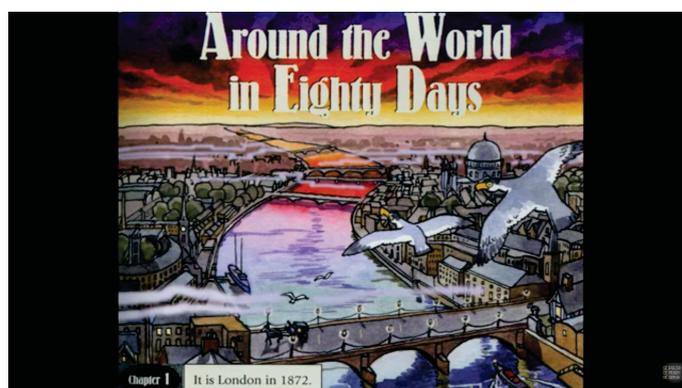
“Olha, quando eu aprendi inglês na adolescência eu estudei inglês em uma escola que se chamava Interamericano. Lá eles ensinavam as palavras com a pronúncia que a gente entende como dos Estados Unidos. Depois, eu dei aula muitos anos na Cultura Inglesa. Na Cultura Inglesa eu acabei me acostumando a falar muitas palavras com a pronúncia britânica”. Ela então me perguntou “Mas qual você prefere?” E eu respondi, de forma bem-humorada “Eu prefiro a minha... Na verdade, tanto faz. Eu não tenho preferência. Consigo entender os sotaques de vários lugares, então contanto que a gente consiga se entender para mim está tudo bem”.

A Isabel então me contou que morou um tempo em Portugal, na cidade de Cascais. E que ela tinha uma professora de inglês lá que exigia que os estudantes utilizassem a pronúncia que se entende como pronúncia britânica. Se os estudantes utilizassem outro tipo de sotaque, ela não aceitava e pedia que falassem de novo com “inglês britânico”. Ela me contou, além disso, que em Portugal, na visão dela, há uma forte valorização da cultura europeia. Comentei então com ela, “Pois é, muitos países ainda vivem da sua tradição colonial, não é?”

Esse é um exemplo bastante comum de como essa dicotomia entre inglês americano x inglês britânico surge, não só na escola, mas em diversos lugares em que circulo. Quando estou com os estudantes ou conversando com meu filho, sempre procuro ir um pouco além nessa reflexão. Mostro para eles o tamanho dos Estados Unidos, comparo ao tamanho do Brasil e pergunto “Vocês acreditam que em um país com essas dimensões se fala apenas de um jeito? É assim no Brasil? Uma pessoa curitibana fala do mesmo jeito que uma pessoa da Bahia?” Além disso, gosto de dizer que o meu inglês é marcado pela minha língua de origem e que isso é parte da minha identidade e que é muito legal, desde que a gente consiga se entender.

1/6/2023

Nessa semana, encerramos a leitura de uma versão adaptada do livro *Around the world in 80 days*, de Júlio Verne. Como não tínhamos acesso ao livro na escola, optei por utilizar uma versão digital disponível no YouTube.



(Fonte: YouTube)

Foi curioso observar que houve uma mudança significativa na forma como eu hoje leio essa obra, muito diferente do jeito como a lia em 2022. No ano passado, realizei a leitura com os alunos do 5º ano de 2022, sem me preocupar com nada além da compreensão da história. A cada semana, fazíamos a leitura e ouvíamos um capítulo da história, e depois os alunos realizavam atividades de compreensão: preencha as lacunas, selecione a resposta correta, responda às perguntas.

Neste ano, porém, quando propus a leitura do 1º capítulo e a primeira atividade de compreensão de texto, me senti incomodada. Percebi que a história toda é terrivelmente colonial e que a personagem de Phileas Fogg é um autêntico homem branco do século XIX se confrontando com povos retratados no livro como incivilizados. A caracterização dos habitantes da Índia é extremamente preconceituosa, com a descrição de um ritual no qual uma comunidade pretende queimar uma mulher na fogueira que é salva pelo homem branco retratado como frio e racional. Os indígenas dos Estados Unidos que cruzam o caminho de Phileas Fogg são violentos, mas no fim das contas o herói consegue vencê-los.

É uma obra que dialoga com seu tempo, uma época em que esse tipo de visão era normalizada. O problema é fazer a leitura dessa obra de forma acrítica no ano de 2023, o que significa, hoje vejo, reforçar os estereótipos ali presentes. Penso então que é possível decolonizar essa obra. Uma leitura diferente seria possível, na qual uma outra personagem encontrasse outros povos ao redor do mundo e tivesse uma atitude e uma percepção mais respeitosa dos mesmos.

14/6/2023

Aula do 2º ano na sexta-feira passada. Minha pergunta aos estudantes foi “De que jogos e brincadeiras você gosta?” Mas, colocada em inglês, ficou assim “What games do you like?” Ao ouvir a palavra games, alguns estudantes logo pensaram em video-game e alguns começaram a me trazer exemplos de jogos eletrônicos. Então, corriji. Falei assim: “De que brincadeiras vocês gostam, brincadeiras que não envolvem eletrônicos, que vocês brincam ao ar livre?”. As crianças trouxeram diversos exemplos, que eu escrevi na lousa: *tag, hide and seek, football, volleyball...* Novamente, como no dia 10/4/2023, um estudante questionou o uso da palavra *football*. Disse ele: mas professora, por que você não escreveu *soccer*? Como geralmente faço, expliquei que minha escolha se deu pela origem do esporte, que ocorreu na Inglaterra e que lá foi nomeado de *football* pela junção de *foot* e *ball*, porque é um jogo que se joga com a bola no pé. Além disso, falei, internacionalmente o esporte é conhecido como *football*.

Entendo que eu poderia ter tensionado um pouco essa conversa. Ter perguntado mais aos estudantes, provocado mais, antes de trazer a minha resposta, a minha visão, e encerrado a discussão. No entanto, ao final dessa conversa, uma estudante disse assim:

Também professora, a gente aprende inglês não só para conversar com pessoas dos Estados Unidos. Se uma pessoa fala uma língua que você não conhece mas fala também inglês e você fala uma língua que ela não conhece mas fala também inglês essas duas

pessoas podem conversar usando inglês porque essa é uma língua que as duas pessoas sabem falar.

Que riqueza, pensei eu. Aqui, essa criança traz o conceito de *língua franca*, e entende que o inglês é uma língua de contato. Penso eu agora, retrospectivamente: Como preservar esse saber?

20/6/2023

As turmas de Fundamental 1 da escola em que trabalho não utilizam livro didático. Isso significa que nós, professoras e professores, precisamos elaborar e selecionar materiais que nós mesmas/os produzimos. Essa escolha se deu em 2022 por uma mistura de desorganização e ousadia.

Em 2021, ainda sofrendo os efeitos da pandemia de Covid-19 e precisando ministrar algumas aulas on-line quando se fazia necessário (estudantes que as famílias preferiam que não fosse a escola, momentos em que havia um crescimento no número de contaminações), precisávamos de um material que estivesse pronto para as aulas on-line: um livro didático que estivesse disponível no formato digital, com áudios já prontos para serem reproduzidos, e outros recursos digitais. Optamos pelo material *Shine On*, da editora Oxford. Esse material não era dos melhores, os gráficos eram feios (na minha opinião e na opinião da diretora da escola), as histórias eram um pouco bobas e a abordagem toda era bastante estrutural. No entanto, optamos pelo material pois o representante comercial da editora nos atendeu prontamente e ele tinha todos os recursos digitais de que necessitávamos para as aulas on-line. Porém, os livros didáticos para as turmas de 1º e 2º anos não foram encomendados e o professor que então dava aulas de inglês para esses anos não teve acesso ao livro didático escolhido e, por isso, elaborou seus próprios materiais para lecionar. Eu, no entanto, tive acesso ao livro, que foi também adquirido para os estudantes dos 3º, 4º e 5º anos, que eram as turmas para as quais eu então dava aulas de inglês na escola.

Ao longo do ano, porém, e conforme as aulas deixavam de acontecer no modo remoto, fui observando que a utilização de um livro didático não combinava com a linha pedagógica da escola. Até então, a maior parte das disciplinas ministradas no Fundamental 1 não utiliza livros didáticos. As professoras e professores da escola elaboram sequências didáticas ou projetos para o desenvolvimento das competências apontadas pela BNCC (no caso das outras disciplinas). Além disso, eu sentia que o livro mais atrapalhava do que ajudava, pois me sentia na obrigação de utilizá-lo o máximo possível, mas suas propostas não eram atraentes. Assim, no final de 2022, conversei com a diretora pedagógica da escola e decidimos não utilizar mais um livro didático nas aulas de inglês, mas desenvolver os trabalhos a partir de sequências didáticas.

Em alguns momentos da elaboração das sequências didáticas, no entanto, havia a possibilidade de utilizar algumas propostas oriundas de livros didáticos que eu já conhecia e que atendiam bem um objetivo comunicativo em particular. Em uma sequência didática do 3º ano, falamos sobre brinquedos, os estudantes perguntam uns aos outros que brinquedos

possuem, de que brinquedos gostam, apresentam um brinquedo às/aos colegas e desenvolvem também suas capacidades leitoras. Para esse último item, optei por utilizar um texto encontrado no livro didático *Incredible English 2*, também da editora Oxford. O texto tem como ilustração a imagem abaixo.



Antes de iniciar a leitura do texto resolvi explorar com os estudantes as imagens. Conversamos sobre o que estávamos vendo em cada uma delas, quantas crianças havia, qual a relação entre as crianças das imagens, como era cada uma das imagens que mostrava os desenhos dos quartos das crianças, entre outros elementos. A primeira imagem mostra três crianças de mesma idade, de pele negra, utilizando a mesma roupa, uma camisa bege. Os estudantes logo apontaram para o fato das crianças dessa imagem serem de cor negra. Interessante notar, além disso, que a mesma observação sobre a cor da pele não foi feita a respeito da imagem ao lado, que mostra duas meninas de cor branca trajando jaquetas coloridas. Um dos estudantes, Pedro, disse “eu acho que eles são da África. E esses quartos que estão sendo mostrados embaixo da foto não podem ser deles. Ele provavelmente moram em ocas”. Perguntei ao Pedro “você então acredita que na África as pessoas vivem em ocas? Eles não vivem em casas ou apartamentos como a gente?” Pedro respondeu: “Alguns vivem em casas, mas apartamentos não. Lá não é muito desenvolvido, acho que não tem prédios. E esses meninos vivem na África porque tem uma mata atrás deles”.

Não problematizei a fala do Pedro e, claro, pensando retrospectivamente acredito que deveria tê-lo feito. Porém não me senti apta para instigá-los mais, ou para explorar a questão mais a fundo. E aqui percebo diversas fragilidades do trabalho que realizo e que acredito compartilho com outros colegas de profissão, entre elas a dificuldade de discutir questões relacionadas a racismo e estereótipos e a pouca menção a falantes de língua inglesa da África. Para os estudantes o que fica é o exotismo e a noção de que as populações do continente africano são subdesenvolvidas.

28/7/2023

Hoje gostaria de contar sobre uma conversa que tive no começo desse mês com a mãe de uma criança da escola, durante a Festa Julina. Neste relato, chamarei essa mãe de Fernanda.

Antes de relatar sobre o que Fernanda me contou sobre essa conversa, gostaria de contextualizar o que observei a respeito do papel de Cauê na escola. Cauê foi contratado em 2017 para atuar como professor de língua inglesa na escola. Devido a sua experiência como professor em institutos de idiomas e sua formação como ex-aluno da escola, Cauê em 2019 foi promovido para atuar como supervisor da área de língua inglesa. Ele então elaborou um documento que teria como propósito organizar os conteúdos e as práticas pedagógicas em língua inglesa. Cauê também propôs a contratação de Bianca, uma profissional que atua como auxiliar nas aulas de artes, mas que conversa - idealmente - em inglês com as crianças nessa aula. O propósito da contratação dessa profissional é que as crianças tenham mais contato com a língua e que assim elas desenvolvam suas habilidades comunicativas mais rapidamente.

Fernanda me contou que em 2019 a escola promoveu uma reunião entre as famílias e Cauê. Nessa reunião, Cauê apresentou a nova proposta para o ensino de língua inglesa, com a adoção de livros didáticos elaborados pela editora Cengage, em parceria com a National Geographic. Além disso, Cauê também apresentou Bianca e falou sobre como essa profissional ajudaria os estudantes a desenvolver suas habilidades comunicativas.

Porém, ao ser questionado sobre a eficácia dessa nova abordagem em termos de aprendizagem dos alunos, Cauê foi hesitante. Segundo Fernanda, quando uma mãe lhe perguntou se esse contato com a língua inglesa seria suficiente para que as crianças aprendessem inglês, Cauê disse que ainda era pouco e que recomendava que as crianças cujas mães e pais tivessem interesse e condições financeiras, mantivessem suas filhas e filhos nas aulas de inglês em institutos de idiomas.

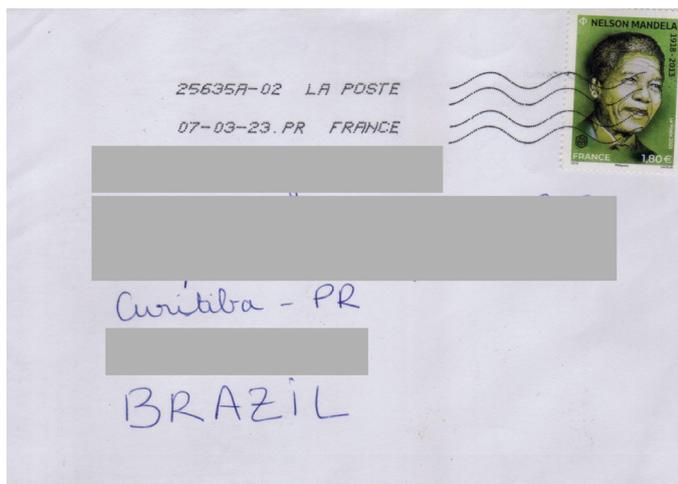
Várias observações podem ser feitas a respeito do relato de Fernanda. Obviamente, essa conversa está filtrada pela memória de Fernanda, que me contou aquilo que foi mais marcante para ela. Porém alguns elementos aqui se mostram relevantes, sob meu ponto de vista.

1. A contratação de uma pessoa que fala inglês com os alunos para atuar como alguém que acrescenta mais horas de contato com a língua inglesa. Se por um lado vemos a intenção da escola em promover o uso da língua inglesa em diversos espaços da escola, por outro lado vemos que há uma concepção de que o simples contato com a língua promove aprendizado.
2. A pergunta da mãe sobre o inglês ser suficiente. Suficiente em que sentido? Suficiente para o quê?
3. A relutância do profissional em afirmar que as iniciativas da escola promovem aprendizado real e de qualidade.

Tenho uma amiga que já morou alguns anos na França. Essa amiga me colocou em contato com outra amiga sua, que vive na França e que é professora de inglês lá. Trocamos algumas mensagens por aplicativo de mensagens e combinamos de trocar algumas cartas entre nossas turmas de 4º ano.

Semana passada, recebi a nossa primeira correspondência. Receber um envelope internacional me trouxe uma lembrança muito gostosa de quando eu era adolescente e trocava cartas com minhas *pen pals* da Polônia, dos Estados Unidos e da Jordânia. Com a carta das/dos estudantes franceses em mãos, planejei uma aula para poder compartilhar essa carta com as/os minhas/meus estudantes.

Hoje, a aula aconteceu. Foi um momento muito gostoso e de diversas descobertas, tanto para eles quanto para mim. Comecei mostrando o envelope às/aos estudantes. Eles logo identificaram de onde vinha a carta e o que mais lhes chamou a atenção foi o selo, que mostra o rosto de Nelson Mandela. Eles perguntaram quem ele era e algumas crianças foram capazes de contar algumas coisas a respeito dele. Após os/as estudantes falarem, também acrescentei algumas informações que considero importantes sobre o Apartheid e sobre esse ícone da luta pelos direitos humanos e pela igualdade racial.



Depois disso, mostrei a foto que a turma de alunos da França nos mandou. Nessa foto, há 17 crianças em pé em frente ao muro do que deve ser a escola onde estudam. As crianças aparentam ter entre 9 e 10 anos. Vestem roupas de inverno, estão sorrindo.

Então, exploramos juntos essa fotografia. As crianças do 4º ano foram capazes de identificar informações interessantes sobre a mesma: os estudantes não usam uniforme, são provenientes de grupos étnicos muito diversos, alguns nomes (escritos no verso da fotografia) são muito diferentes dos nomes que encontramos no Brasil, vestem roupas pesadas porque onde vivem deve fazer frio. Depois lemos a carta que nos escreveram e planejamos como vamos respondê-la.

Percebi que essa foto e o selo do envelope instigaram as/os estudantes a refletir sobre questões de igualdade racial. Acho que ficaram surpresos por receberem uma carta

da França e na foto que a acompanhava haverem tantas crianças de grupos étnicos variados, muito semelhante de certa forma ao que encontramos no Brasil.

Foi um momento de conversa muito rico, no qual os alunos puderam também contar um pouco sobre si, falar de suas experiências e dar dicas de filmes. Tive a confirmação de que aprender sobre o outro nos ensina sobre nós mesmos, num movimento de autorreflexão e descoberta.

28/8/2023

Eu acompanho um grupo de mensagens na escola, chamado “Desapegos”. Nesse grupo, as mães, e alguns pais eventualmente, divulgam fotos de roupas, brinquedos, e outros itens que desejam vender a baixo custo. Esse grupo também serve para indicação de profissionais de diversas áreas, como médicas/os, técnicas/os de eletrodomésticos, entre outros.

Nessa semana, surgiu uma solicitação de uma mãe, que chamarei aqui de Giovana, querendo mais informações a respeito de um famoso instituto de idiomas especializado no ensino de inglês para crianças e adolescentes.

Na sua mensagem, Giovana perguntou como são as aulas de se vale a pena começar o curso antes da alfabetização. Outras mães do grupo também reforçaram o pedido. Uma das respostas veio de Sílvia, que disse que sua filha frequentou a escola por um mês e que, sob seu ponto de vista, as aulas são bem lúdicas e tranquilas, e que não havia atividades de registro escrito. Na opinião de Sílvia, no entanto, ela acredita que vale mais a pena investir quando a criança estiver mais velha, ou mais inserida em um contexto de utilização da língua, porque acredita que a criança vai aprender mais, nesses casos. Segundo ela, isso acontece porque falam muito português durante as aulas.

Ana Paula disse que sua filha estuda no instituto de idiomas há dois anos e que o desenvolvimento na língua foi significativo e que a metodologia utilizada é interessante e por isso gosta muito de lá.

Karla deu o último depoimento. Contou que seu filho frequenta as aulas de inglês lá desde os 3 anos de idade. Segundo ela, a escola é excelente e a didática incomparável. Karla trouxe ainda a informação de que antes dos 5 anos a facilidade de aprendizado é maior, pois ainda não houve a primeira poda neural. Também acredita que o aprendizado da língua inglesa nessa idade não interferiu no processo de alfabetização.

5/9/2023

Um aluno do 3º ano se aproximou de mim hoje e perguntou: professora, a gente aqui na escola aprende inglês dos Estados Unidos ou da Inglaterra? Eu sempre fico muito na dúvida de como responder essa pergunta para crianças dessa idade. Como a gente atualmente elabora nosso próprio material, não estamos vinculados a nenhuma editora e podemos trazer exemplos de diversos lugares. Além disso, há muito tempo percebo que esse tipo de dicotomia é bastante arbitrário. Afinal, se aprendemos o inglês dos Estados

Unidos, de que parte dos Estados Unidos estamos falando? De Nova York? De Los Angeles? E mesmo pensando nessas cidades, tão multiculturais, há os sotaques dos grupos de imigrantes, que também compõem a paisagem linguística dessas localidades. Pensando nos textos que venho lendo também sobre translinguagem, vejo que essas variedades têm menos a ver com a identidade de um povo relacionado ao território, e mais a ver com as comunidades de prática. Acho que talvez essa pergunta fosse melhor respondida dizendo que ensinamos inglês como língua franca e explicar o que isso quer dizer, mas no fim acabei dando uma resposta mais complexa. Falei que aprendi inglês com professoras/es que tinham sotaque americano, mas que trabalhei alguns anos em uma escola cujo material era britânico, então acabei aprendendo algumas palavras e adquirindo um jeito de falar que se assemelha ao inglês da Inglaterra. Mas que na verdade, o que a gente espera na escola é que nossas/os alunas/os consigam se comunicar com pessoas que falam inglês ao redor do mundo, e não só pessoas que vivem nos Estados Unidos ou na Inglaterra.

Essa conversa então me lembrou de uma reclamação que recebi da mãe de uma aluna na época da pandemia. Eu estava dando aula on-line para uma turma e ensinei alguma palavra com um jeito de falar que a mãe da menina associou ao sotaque britânico. Após aquela aula, a coordenadora Eliane me telefonou dizendo que a mãe da criança achou aquilo ruim, pois foi dito em uma reunião com as famílias (em uma época em que eu ainda não havia sido contratada) que na escola se ensina inglês americano. Foi um pouco difícil argumentar com Eliane. Ela é pedagoga e não tinha a compreensão dos questionamentos que coloquei acima. Confesso que eu também nem sabia qual era a palavra a qual a mãe da menina estava se referindo e Eliane não soube me informar. Acho que o que mais me incomodou, na verdade, foi o caráter prescritivo dessa reclamação, esperando que eu adequasse minha linguagem a uma expectativa que no fim das contas não pode nunca ser atendida. Afinal, éramos e somos uma equipe de professores brasileiros de língua inglesa, e por mais que a gente queira (e eu não queria naquela época e nem quero agora) falar com o sotaque de um nativo, nosso jeito de falar brasileiro acaba se impondo. E por fim, que inglês americano é esse que a mãe da aluna esperava ouvir? O inglês dos filmes de Hollywood, o inglês das séries de TV?

14/9/2023

Nessa semana, tivemos reuniões com as famílias dos 3os e 4os anos.

O primeiro desafio que se impõe é criar a apresentação dessa reunião. Afinal, nesta escola, não existe, até o momento, nenhuma orientação sobre o que nem como ensinar inglês. Há um documento, que foi elaborado por um professor que desde o fim de 2020 não está mais na escola, que aponta os itens linguísticos a serem trabalhados em cada ano escolar e que orienta o quanto de português é aceitável falar em sala de aula.

Dessa forma, como já havia feito em outras situações semelhantes, utilizei a tabela de avaliação do CEF para poder mostrar o que se espera dos estudantes ao fim do EF1 em

termos de habilidades comunicativas. No entanto, ao fazer essa escolha, confesso que me senti um pouco desconfortável. Em primeiro lugar, por adotar um documento que não se comunica de fato com a nossa realidade escolar. Em segundo lugar, por assumir como docente a responsabilidade de afirmar que os estudantes desenvolvem certas habilidades e competências, sendo que não estou segura de que eles o fazem.

Ainda assim, acredito que eu tenha realizado a tarefa que me foi designada a contento. Mostrei para as famílias a importância do trabalho de interação oral e como ele é realizado, a participação das crianças nas brincadeiras e o uso do caderno como instrumento de criação e registro. Esse tema do caderno sempre me faz pensar em uma aula que lecionei, lá nos tempos de 2014. Os alunos pegaram um caderno de inglês que há tempos não utilizavam e começaram a lembrar atividades que tinham realizado e livros que haviam lido. Naquele momento, me dei conta da importância dessa ferramenta para as crianças.

Ao final da reunião, mães e pais se reuniram com as/os estudantes em uma breve dinâmica que realizamos com frequência em sala de aula. E após isso, tive a oportunidade de trocar ideias com algumas mães. Uma delas tem dois filhos estudando na escola, um no 3º e outro no 6º ano. Essa mãe veio me contar que o filho mais velho, Miguel, está fazendo curso de inglês em uma escola de idiomas e também me perguntar se eu acreditava que o filho mais novo, Vítor, deveria já começar a fazer inglês, pois Miguel se queixou para ela do constrangimento que sentia nas aulas de inglês por saber menos do que aqueles que cursam inglês em uma escola de idiomas há mais tempo. Expliquei para essa mãe que, no meu ponto de vista, não é necessário começar um curso de idiomas no EF1 e que entendo que iniciar na adolescência é mais favorável intelectualmente, pois o adolescente tem mais ferramentas cognitivas para aprender e por isso o aprendizado é mais rápido e efetivo.

Várias reflexões surgiram dessa conversa. A primeira é que mesmo realizando um trabalho de qualidade e mostrando esse trabalho para as famílias, a mensagem de que o inglês da escola é fraco, de que é necessário fazer um curso de idiomas é mais forte, está enraizada na nossa cultura e no nosso modo de pensar. Em segundo lugar, percebo também que a motivação dessa família - que deve ser a motivação de outras - para se buscar um curso de idiomas não tem relação com o desejo de aprender ou uma necessidade da criança mas sim com uma questão social, ou seja, passar vergonha na aula de inglês (o que já me parece absurdo, pelo fato de que é uma aula e deveria ser um espaço para a promoção da aprendizagem e não para a demonstração do saber de um grupo de estudantes), sentir-se constrangido e desejar estar no mesmo nível dos demais colegas. Por fim, penso que eu também tenho dificuldade em afirmar para as famílias que o inglês da nossa escola é efetivo e que realizo um trabalho satisfatório. Para mim, falta alguma ferramenta que me traga a confirmação de que as crianças estão de fato aprendendo, embora elas participem da aula de forma entusiasmada e mostrem apropriação dos conteúdos que estão sendo trabalhados. Talvez eu me sinta intimidada pelo fato de que a escola dentro das suas premissas oferece um curso paralelo de inglês que, com maior carga horária, promove um desenvolvimento mais acelerado de habilidades orais. Acredito que esse fator me faz repensar o valor e o

papel do meu trabalho constantemente, além de gerar nos estudantes que não frequentam um sentimento incompetência.

21/9/2023

Hoje, uma pergunta do pai de uma estudante do 4º ano durante a reunião com as famílias me deixou perplexa.

Como expliquei na entrada acima, utilizei a grade de habilidades do CEFR como guia na reunião com as famílias, afirmando às mães e pais que temos como expectativa que as crianças alcancem o nível A2 ao finalizarem o EF1 e que no EF2 alcançam o nível B1. Sem o respaldo de um currículo, de um planejamento de área, é desafiador explicar às famílias sobre o trabalho que é realizado.

Após eu apresentar a grade de habilidades do CEFR, o pai de uma estudante, questionou:

“Vocês têm algum cuidado com o ensino de gramática? Porque eu não quero que minha filha saia daqui falando inglês como eu, falando inglês que nem Tarzan”. Algumas pessoas deram risada.

Expliquei então aos participantes da reunião que o trabalho com gramática é realizado de forma contextualizada nessa fase, e que se espera que as crianças ampliem seu repertório através da leitura de textos, aprendizado de vocabulário, e que itens gramaticais são ensinados com um fim específico que possa ser usado pelas crianças de forma imediata, como para fazer um pedido em uma lanchonete, perguntar sobre a rotina de alguém ou participar de um jogo.

22/3/2024

Na terça-feira, estava em aula com o 2º ano A. Essa é uma turma bem colaborativa, que tem seus desafios mas que em geral participa muito bem das aulas. No início da aula, cantamos uma música e as crianças me contam como estavam se sentindo: *happy, sad, tired, hungry*. Uma dessas crianças, que aqui chamarei de Mayara, contou que estava se sentindo *sad*. Perguntei a ela: “Why are you sad?” Ela então disse que estava *sad* porque não gosta da aula de inglês. Nesse momento, já assumi uma atitude defensiva, mas procurei controlar meu sentimento e perguntei: E por que você não gosta da aula de inglês? Ela então disse, “Porque eu tenho inglês 4 vezes na semana, todo dia tem inglês. E além disso a gente nem fala inglês na aula de inglês”. Importante acrescentar que essa criança frequenta as oficinas de inglês na escola, que ocorrem no período complementar (as aulas regulares são à tarde e as aulas do período complementar são de manhã), duas vezes por semana, com aulas de duas horas. O que depreendo da fala dessa estudante, é, em primeiro lugar,

sua extrema sinceridade, o que eu já havia observado que é comum nessa criança. Dois pontos me chamam atenção além disso. Em primeiro lugar, essa criança está manifestando o quanto é exagerado, na sua visão, essa quantidade tão grande de horas dedicadas a língua inglesa, quando provavelmente ela queria estar brincando. Além disso, ela transita entre duas realidades e vê a realidade da disciplina de inglês do período regular em desvantagem. Afinal de contas, nas oficinas de inglês da escola, com carga horária maior, menos crianças em sala, o uso exclusivo da língua inglesa se torna predominante. No entanto, no ensino regular o uso da língua portuguesa se faz necessário em muitas situações, pois temos crianças com níveis muito diferentes de conhecimento. Assim a língua portuguesa se caracteriza como língua de contato, importante para que crianças que tenham menos familiaridade com a língua inglesa consigam participar das propostas. No entanto, a fala dessa estudante me alerta também para o fato de que eu uso de fato bastante a língua portuguesa em minhas aulas como uma forma de estabelecer uma relação mais afetiva com as crianças, e me critico muitas vezes por achar que esse uso é demasiado embora, quando estou em sala de aula, faça isso sem muito refletir.

20/4/2024

Hoje, na saída da escola, encontrei a Roberta, mãe da Sofia, que é minha aluna no 3º ano. Roberta me contou que a Sofia está matriculada na oficina de inglês da escola, mas que tem sido difícil para ela (Roberta) levar a criança para a oficina. Ela me contou que a criança está muito desmotivada e que não quer mais participar das oficinas, pois a professora mudou e com a professora atual a menina não está tão entusiasmada. Como ela pediu minha opinião, perguntei a ela o quanto essa oficina é importante para eles, enquanto família. Comentei que, na minha opinião, não vejo tanta necessidade de tantas horas de inglês por semana, que talvez para a criança outras atividades sejam mais relevantes e que ela poderá acompanhar um curso de inglês, se a família achar necessário, quando estiver mais velha e quando isso fizer mais sentido para ela. Roberta argumentou comigo que ela tem até hoje muita dificuldade de se comunicar em inglês e de que precisa muito desse conhecimento para o trabalho. Por isso, ela acha importante que sua filha aprenda inglês desde cedo, pois nessa idade as crianças aprendem mais rápido. Além disso, me contou que ela e o marido viram um vídeo no pesquisador Átila Iamarino falando sobre o aprendizado de línguas na infância. O pesquisador fala da importância de se aprender língua na infância de uma perspectiva neurológica, deixando de lado as questões emocionais e culturais que, no caso da nossa conversa e das preocupações da Roberta, afetam mais o aprendizado da criança nesse momento. Além disso, o pesquisador é cientista, mas não é linguista, e o vídeo é patrocinado por uma escola de inglês on-line. Assim sendo, parece evidente para mim que ele fale sobre a importância de se aprender inglês logo cedo porque ele foi contratado para isso e porque ele, como cientista das ciências naturais, não está preocupado com as implicações desse aprendizado de forma forçada, que não faz sentido nem traz alegria e prazer para essa criança.

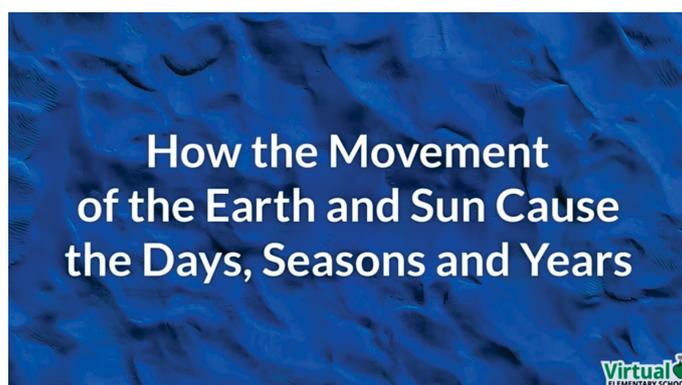
Entendo que muitas famílias são cooptadas pelo discurso de quanto mais cedo melhor que circula na mídia, especialmente quando esse discurso é proferido por alguém de autoridade, ainda que essa pessoa não seja especialista na área de línguas. Entendo também que essa mãe não enxerga o inglês que a criança aprende no núcleo curricular da escola como um inglês válido, efetivo.

18/05/2024

Nessa semana, o 2º ano encerrou o trabalho com uma sequência didática que foi muito interessante. A sequência propunha o trabalho com as estações do ano, vocabulário para falar sobre o clima, meses do ano. Porém, acabou se expandindo para muitos outros temas, e foi muito interessante perceber o engajamento genuíno das crianças nas propostas.

Para iniciar o trabalho com essa sequência didática, escolhi o livro *Old Bear*. Eu gosto muito desse livro e sempre que tenho a oportunidade procuro incluí-lo nas minhas atividades. Ele traz, na minha opinião, uma visão poética da passagem do tempo, das mudanças tanto de estação quanto às mudanças que ocorrem nas pessoas, especialmente nas crianças, seu crescimento e a beleza de cada momento da vida. As crianças se encantaram com sua leitura e utilizei esse livro ao longo da sequência para falar sobre as estações do ano. Utilizar o livro para falar sobre as estações do ano também ajudou a mostrar imagens sem recorrer a formas padronizadas do que é verão, inverno, primavera e outono que aparecem nos *picture cards* que as editoras de material didático geralmente fornecem. Utilizo bastante esses materiais, e eles auxiliam a ensinar os conteúdos de forma direta, sem a necessidade de tradução. Porém me incomoda que essas imagens sejam, de forma geral, muito pasteurizadas, mostrando crianças quase sempre de cor branca e de classe média vivendo uma realidade que nem sempre conversa com a realidade das crianças da minha escola.

Depois de apresentar as estações do ano e falar sobre o clima através do livro *Old Bear*, pensei que o próximo desafio para as crianças seria entender como e porquê as estações acontecem. Para tal, procurei vídeos na Internet que abordassem esse assunto. Encontrar um vídeo adequado para as crianças dessa faixa etária não foi tarefa fácil. A maioria deles utilizava uma linguagem muito complexa para as crianças compreenderem. Após muita pesquisa, encontrei o vídeo "How the movement of the earth and sun cause the days, seasons and years". Assistimos juntos o vídeo duas vezes, retomando os conceitos apresentados e utilizando diversos recursos para facilitar sua compreensão.



(Fonte: Youtube)

Após assistir o vídeo, as crianças fizeram um desenho representando o que haviam aprendido. Foi interessante observar que algumas crianças se apegaram ao universo já conhecido, e desenharam um esquema bastante simplificado das estações do ano, separando a folha do caderno em quatro e desenhando as estações com elementos padronizados: a primavera com as flores, o verão com o sol e a praia, o outono com as folhas caindo e o inverno com a neve. Outras crianças, no entanto, demonstraram uma compreensão mais refinada do vídeo que assistimos, e fizeram um esquema com a terra e o sol, buscando representar a movimentação da terra e como ela causa a mudança de estações ao longo do ano.

Essa associação entre inverno e neve foi algo que procurei problematizar ao longo da sequência didática. No início das aulas, eu mostrava vídeo de uma produção estadunidense bastante popular entre as crianças, que se chama *Storybots*. Essa série de animação mistura desenho e atores reais e trata de assuntos relacionados às ciências de forma lúdica e muito interessante. Para essa sequência, utilizei dois vídeos da série, um que tratava das estações do ano e outro dos meses do ano.



(Fonte: Youtube)

No entanto, nesse vídeo o inverno era representado com imagens de neve e personagens esquiando. Após assistir o vídeo "Four seasons", tivemos um diálogo assim:

Professora: Why does this video show winter and snow?

Leonardo: Porque lá onde fala inglês tem snow.

Professora: Jura? E onde é lá?

Leonardo: Na Disney.

Arthur: Não, nos Estados Unidos. E no Canadá também. Meu tio mora no Canadá e lá também tem neve.

Professora: Mas então só se fala inglês onde tem neve? E só nos Estados Unidos e no Canadá?

Alice: Na Inglaterra também.

Abri um mapa no telão e conversamos então sobre os lugares onde o inglês é a língua oficial, mostrando que esses países estão ao redor do mundo. Conversamos sobre o motivo pelo qual neva mais no hemisfério norte do que no hemisfério sul. Conversamos sobre as características do inverno no hemisfério sul: é uma estação fria porém mais seca que o verão, e só neva em lugares longe da Linha do Equador e que são muito altos, com montanhas.

Ainda assim, mesmo depois de muito conversarmos sobre essas diferenças, ao final da sequência didática, quando as crianças trabalharam em grupo criando um painel sobre as estações do ano, desenharam flocos de neve, árvores de natal, bonecos de neve... Como a produção do painel foi uma atividade que durou 3 aulas, no início da segunda aula dedicada a produção do painel pedi que as crianças sugerissem datas festivas que celebramos no Brasil. Elas trouxeram o Carnaval, a Páscoa, o dia das mães e a Festa Junina, entre outros. Escrevi suas sugestões na lousa. Perguntei então em que estação do ano cada uma dessas festividades acontecem e elas foram me dizendo e fui escrevendo as estações do ano, cada uma com uma cor diferente, ao lado das festividades. Chamei atenção das crianças para o fato de que no Brasil o Natal acontece no verão, mas que no inverno temos uma festividade muito importante, que é a Festa Junina. Algumas crianças incorporaram esse elemento ao seu trabalho, desenhando bandeirinhas e fogueiras, mas outras mantiveram os elementos relativos à neve na sua produção. Um dos grupos que manteve esses elementos resolveu esta questão escrevendo uma nota no seu painel. "Não neva no winter no Brasil".

4/6/2024

Caio é um menino de 7 anos que me chama muito a atenção. É uma criança esperta e bem articulada, mas que tem dificuldade de se relacionar com os colegas. Durante as atividades, escolhe palavras duras para criticar seus colegas. E o faz com frequência, além de provocar e menosprezar as outras crianças da turma.

Caio está no 2º ano e foi transferido este ano de outra escola. Tem bastante dificuldade para aprender a Língua Inglesa, e quando uso exclusivamente inglês nas explicações sempre se queixa. “Eu não entendi **nada** do que você falou. Você falou tudo em inglês”. Nesses momentos, é preciso explicar novamente para ele as orientações, mas tento fazer isso em inglês, de forma mais pausada, olhando para ele, fazendo perguntas. Geralmente, após essas intervenções individuais, ele consegue acompanhar o restante da turma.

Hoje, enquanto realizavam uma atividade de desenho, Caio se aproximou de mim para dizer que estava muito cansado. Perguntei “por quê? Acordou muito cedo?” Ele me respondeu “não. Foi porque fiquei ontem jogando. Joguei até mais de meia-noite. Eu sempre fico até tarde jogando”.

1/6/2024

Essa semana observei um painel montado pela minha colega, professora de inglês do 8º e 9º ano. Esse painel foi construído com os os estudantes do 9º ano e se intitula “Generations”. No painel, fotos e textos procuram mostrar como fatos históricos, costumes e questões econômicas ajudam a caracterizar um grupo de indivíduos pela denominação geração.

Na descrição da atividade, a professora escreveu: “Para conhecer melhor o fenômeno geracional, os estudantes pesquisaram marcos temporais e características culturais predominantes em cada época, identificando características, como padrões de beleza, moda, estilo musical, contexto histórico, movimentos culturais e ideológicos”.

Em primeiro lugar, é importante ressaltar que o painel ficou visualmente muito bonito e atraente. Esse tipo de produção na escola gera muito impacto, pois todos os estudantes, o corpo docente, as famílias e os visitantes da escola param para olhar os cartazes e painéis produzidos. As crianças menores e os adolescentes lêem as informações expostas, observam as imagens e isso gera uma valiosa oportunidade de aprendizado. Além disso, estou certa de que o painel foi produzido com muito esforço e dedicação das/dos estudantes, orientados pela professora que teve o cuidado de propor e organizar dinâmicas que possibilitaram a produção dos textos e o levantamento das imagens.

No entanto, o que chamou minha atenção foi a forma como os textos foram construídos. Para mim, existe uma confusão muito grande entre os dados históricos que caracterizam as gerações nos Estados Unidos e o que caracteriza as gerações em outras localidades, especialmente no Brasil. Acredito que entende-se que o que vale para os Estados Unidos vale para o restante do mundo. Em um trecho sobre *Silent Generation* lê-se:

“Economically, the period is marked by the large-scale diffusion of the use of automobiles, telephones, films and electrical energy, unprecedented industrial growth (...)”.

Será que as gerações fora do Norte Global também vivenciaram esses fatos? Ou será que eles caracterizam os Estados Unidos e são tomados como universais?

De acordo com as informações apresentadas pelo grupo que escreveu esse texto, pertencem a *Silent Generation* as pessoas nascidas entre as décadas de 1920 e 1940. Ainda de acordo com esse texto, temos menções a Grande Depressão e a Segunda Guerra Mundial. A Grande Depressão foi uma crise econômica nascida nos Estados Unidos. Claro que, sendo um grande produtor de artigos industrializados, uma crise nesse país afeta os demais, mas questiono em que medida esse marco diz algo a respeito da economia na América Latina.

Sobre os *Baby Boomers*, um grupo escreveu:

“Baby Boomers opened our eyes to new social attitudes, with a decade of riots, boycotts, anti war demonstrations and protests for civil rights”. Essa caracterização dos Baby Boomers, nascidos entre as décadas de 40 e 60, me parece muito distante da nossa realidade latino americana. Ao listar os eventos históricos importantes da década, os estudantes mencionam o escândalo de Watergate, o assassinato de John F. Kennedy. Nada é dito a respeito do Golpe Militar no Brasil, ou da instabilidade política vivida pelos países da América Latina.

O grupo que elaborou o texto sobre a Geração X demonstrou um pouco mais de preocupação com a História do Brasil, escrevendo:

“In Brazil, this generation was born during the military coup and the economical crisis”. No entanto, na de artistas importantes para a música dessa época figuram apenas artistas do Norte Global.

5/62024

Hoje eu fui a uma palestra, dirigida a pais e mães de alunas/os de três escolas parceiras, uma delas sendo a escola em que trabalho e onde a minha pesquisa está se desenvolvendo. A palestra era sobre os riscos do uso de celulares e de redes sociais para crianças. As palestrantes trouxeram muitas dicas e informações importantes a respeito do assunto, mas o que chamou a minha atenção foi no momento final da palestra. Nesse momento, mães e pais podiam pegar o microfone e fazer perguntas ou comentários. Um ouvinte trouxe a seguinte colocação: comentou que o seu filho frequenta um instituto de idiomas onde tem aulas de inglês e que esse instituto pede que os alunos tenham acesso a um aplicativo através do qual eles poderão acessar algumas atividades. Esse pai queria saber como viabilizar a utilização deste aplicativo uma vez que a escola, através daquela palestra, estava recomendando que as crianças não tivessem acesso a celulares. A palestrante sugeriu que a família adote um tablet para que a criança possa acessar o aplicativo do curso de inglês do instituto de idiomas e não permita acesso a um celular pessoal, pois o conteúdo da palestra desencoraja que se dê se celulares as crianças menores de 13 anos.

Complementando a fala da palestrante, a diretora de uma das escolas que estava promovendo a palestra contou que essa escola fez parceria com um instituto de idiomas, que promove aulas de inglês dentro do espaço físico da escola, porém fora da grade curricular. Ou seja, as aulas são opcionais e pagas à parte. A diretora afirmou que no momento em que foi firmada a parceria, as/os representantes da escola trouxeram preocupação com relação ao uso de eletrônicos tanto nas aulas quanto nas tarefas de casa. Sendo assim, ficou combinado que o instituto de idiomas não faria uso de eletrônicos no desenvolvimento de suas aulas, alinhando-se assim às propostas da escola.

O que me chamou mais atenção é o fato de que, sendo essa escola uma instituição que demonstra preocupação tanto com a qualidade do ensino, não questiona o lugar que o processo de ensino e aprendizado da língua inglesa tem dentro do espaço escolar. Questiona-se muitas coisas: o uso de celular, o uso das redes sociais, mas não se questiona como a língua inglesa entra na vida das crianças. A que ponto essa parceria com o instituto de idiomas é capaz de garantir o alinhamento com as práticas pedagógicas da escola? Afinal, são profissionais com outra formação. Há um dado aceito por aquele pai que fez a pergunta e também pela escola que falou da parceria: é necessário que se faça um curso de inglês de um instituto de idiomas pois a escola não tem capacidade de ofertar esse ensino. Será mesmo? E se a gente pensar diferente? E se a gente pensar uma proposta pedagógica para o ensino do inglês no núcleo curricular, que atenda o anseio da própria escola? Que tal uma proposta pedagógica que utilize a filosofia e os valores daquela escola também pro ensino de inglês, como acontece no ensino das ciências, da matemática e da língua portuguesa?

1/7/2024

A turma do 1º ano B de 2024 é uma turma bastante desafiadora. Nessa turma, temos uma criança diagnosticada como TEA, além de estudantes que demonstram resistência em participar, que gritam, se jogam no chão e às vezes descumprem regras e combinados. No momento, as turmas de 1º ano estão aprendendo sobre brincadeiras ao ar livre e ações de movimento e, associado a esse conteúdo eu estou ensinando o verbo *can* para descrever as ações que conseguem ou não realizar. Eu havia planejado fazer uma brincadeira de telefone com as demais turmas, mas antes de entrar na aula do 1º ano eu lembrei que a última vez que fizemos essa brincadeira juntos foi bastante tumultuada, com as crianças rolando pelo chão e se chutando, então resolvi mudar. Resolvi fazer com eles uma brincadeira de jogo-da-velha, na qual para ganhar o ponto eles precisariam elaborar uma frase com o verbo *can* e uma ação. Desenhei a grade do jogo-da-velha na lousa e falei "*this game is called tic-tac-toe*". Nesse momento, um dos estudantes, Daniel, respondeu "não sei porque você está falando isso para a gente. A gente sabe que esse jogo chama *tic-tac-toe*". Respondi "a gente sabe? Mas quem é a gente? Será que todo mundo aqui sabe?" Nesse momento, outro aluno, o Bruno*, entrevistou. Disse "a gente sabe porque a gente faz oficina de inglês** de manhã". Respondi "sim, vocês já sabem e agora os demais colegas vão saber também e vão poder jogar. Viu que bom?" Bruno então falou "eles sabem, mas a gente sabe mais".

Olhei para o rosto das demais crianças, crianças que eu sei que não participam da oficina de inglês. Estavam com um olhar um pouco triste e constrangido. Então falei “não necessariamente. Uma criança que vem de manhã mas não colabora participa direito da aula nem sempre vai saber mais. E quem tem aula de inglês só comigo a tarde mas participa, colabora, presta atenção, com certeza aprende muita coisa”. Dei então prosseguimento a aula, jogamos o jogo-da-velha e foi bem bacana. Eles ficaram muito animados. Mas o fato é que fico bastante chateada quando esse tipo de comentário surge na minha aula. É comum haver uma desvalorização do trabalho realizado nas aulas de inglês do curricular, que eu acredito que são boas e que planejo com bastante cuidado. Porém é difícil ter meu trabalho comparado ao das oficinas, que têm uma carga horária muito maior, menos crianças por grupo. E fico mais chateada ainda por perceber que as crianças que não participam das oficinas de inglês se sentem constrangidas quando esse tipo de comentário aparece. No meu entender, parece que não importa o quanto elas se dediquem, já estão em desvantagem pois quem faz inglês de manhã sabe mais.

5/8/2024

Tivemos uma palestra no sábado sobre Metodologias Ativas. Foi interessante. O professor ensinou algumas estratégias para manter os estudantes engajados na aula, e trouxe algumas evidências científicas para justificar o uso dessas estratégias.

Durante o intervalo tive uma conversa breve com o coordenador do EF1, Daniel, e o outro professor que atua no segmento, Mateus. Nessa conversa, o coordenador pediu que eu enviasse ao Mateus os slides de uma apresentação que eu fiz em 2023 para as famílias das crianças, pois o professor vai fazer uma apresentação em formato semelhante esse ano. Daniel falou ainda da importância de mostrar nessa reunião a continuidade do trabalho nas aulas de língua inglesa desse segmento.

Durante essa conversa, Daniel perguntou também se nós já havíamos lecionado inglês em institutos de idiomas. Contei para ele sobre minha experiência, e Mateus também falou da sua, relatando as diversas instituições nas quais já trabalhou.

Daniel perguntou, além disso, se observamos muita diferença de conhecimento nos estudantes que fazem inglês somente na escola e nos estudantes que frequentam institutos de idiomas. Mateus respondeu de forma enfática “sim, há muuuita diferença”. Daniel então perguntou por quê essa diferença é tão grande. Mateus respondeu que em primeiro lugar a carga horária é mais extensa, então os estudantes têm mais contato com a língua inglesa. Além disso, segundo o professor, nos institutos de idiomas os estudantes utilizam material didático, o que também promove maior aprendizado por parte das/dos alunas/os.

Essa última colocação me incomodou bastante. Afinal, nos poucos encontros que tivemos entre as/os professoras/es de língua inglesa da escola, sempre conversamos sobre o material didático. E nessas conversas, o que sempre ficou claro para mim é que a opção

por não adotar um livro didático único não significa que não utilizaremos nenhum material didático. Podemos utilizar atividades disponíveis em livros didáticos aos quais temos acesso (embora a escola não nos forneça muitas opções nesse sentido), podemos produzir nossos próprios materiais. Além disso, todo material utilizado em sala de aula com propósitos pedagógicos passa a ser material didático, até mesmo vídeos, músicas, entre outros.

O que me parece é que meu colega, ainda jovem e marcado pela experiência de trabalhar em institutos de idiomas, talvez sinta que ao não adotarmos um livro didático de uma editora isso nos autoriza a fazer um trabalho de baixa qualidade, já assumindo de antemão que as/os estudantes não vão desenvolver muitas competências linguísticas nas nossas aulas.

Outro fator que me intrigou nessa conversa foi a menção do coordenador a uma suposta continuidade do trabalho. No início do ano, fizemos uma reunião de equipe entre as/os professoras/es de língua inglesa da escola, que somos eu, Mateus e Cláudia. Essa reunião foi feita para fazermos a organização dos conteúdos e habilidades linguísticas, já que, sem livros didáticos, corremos o risco de, por um lado, nos tornarmos redundantes, ensinando os mesmos conteúdos e habilidades diversas vezes sem contudo expandi-los. Por outro lado, também corremos o risco de deixar de abordar temas, conteúdos e habilidades importantes para a educação linguística das crianças. No entanto, nossa conversa foi bastante rápida, pois precisávamos estar presentes em encontros de formação com o restante da equipe de professoras/es. Além disso, observo que Mateus não tem acompanhado a grade de conteúdos e habilidades que elaboramos juntas/os. Por fim, entendo que a continuidade de um trabalho não se dê somente pela seleção de conteúdos e habilidades, mas também pela forma como estes são abordados em sala de aula. Percebo nesse sentido a falta que faz um documento orientador como a BNCC para as aulas de inglês no nosso segmento.

28/8/2024

Estamos estudando sobre as cidades nas aulas do 2º ano. Para envolver os estudantes no tema da sequência didática, que nomeei de *Around town*, iniciei fazendo a leitura de um livro que tenho em casa, cujo título é *London Calls* e que mostra uma menina e uma idosa fazendo um passeio pela cidade de Londres.

Pesquisei muito uma outra obra que trouxesse um passeio em uma cidade que não estivesse no Norte Global, mas infelizmente não encontrei. Ficou esse livro mesmo. Após a leitura, retornei ao início do livro e fui mostrando os locais que apareciam na história no Google Maps.

Um estudante pediu se poderíamos ver o Burj Khalifa. Pensei: por que não? Depois, outras crianças começaram a pedir para ver outros lugares ao redor do mundo. Uma menina pediu então para “visitarmos” a Cidade do México. Coloquei a cidade no mapa, e coloquei a vista da rua numa área periférica da cidade. Apareceu então a imagem de uma comunidade

com condições bastante precárias, sem asfalto, casas simples. Lucca então disse: olha esse lugar! Esse lugar é uma favela!

Ouvindo isso, fiquei preocupada com esse uso agressivo da palavra favela. Atualmente muitas pessoas utilizam o termo comunidade para se referir a uma favela, e eu acho isso uma forma de mascarar um pouco a realidade desse tipo de conurbação. Mas o que me preocupou, naquele momento, foi a utilização de um termo para designar moradias que não eram uma favela, associando uma comunidade com pouca estrutura a uma favela e depreciando esse tipo de habitação. Conversei então com a turma sobre isso, falando sobre como aquele tipo de comunidade é muito comum no Brasil, e que não necessariamente caracteriza uma favela. Além disso, falei sobre o cuidado que devemos ter quando usamos certas palavras, que podem ofender e depreciar o lugar em que algumas pessoas moram, pessoas que podem ser muito gentis, honestas e trabalhadoras mas que precisam habitar em bairros com condições precárias.

Outra sensação que tive foi a de que a leitura do livro *London Calls* e a forma como a cidade de Londres é retratada pode levar as crianças a aspirarem pertencer a esse lugar que aparentemente oferece riqueza e beleza e verem a realidade dos países periféricos como algo que não faz parte da sua realidade. As crianças dessa escola vivem numa bolha de privilégio e embora logo ao lado da escola haja uma "comunidade", ou uma "favela", essa realidade não alcança seus olhos, pois estão sempre protegidos pelos vidros escuros dos carros caros de seus familiares. E fiquei pensando... será possível furar essa bolha? Que tipo de reação isso teria por parte das famílias? Enquanto isso, as crianças continuam vivendo uma realidade apartada da realidade da maioria dos brasileiros.

3/9/2024

Ontem nós, professoras/es de inglês da escola, tivemos reunião com a diretora da escola. Ela está fazendo um curso sobre ensino de língua inglesa em uma famosa escola localizada em São Paulo que tem um centro de formação e quis compartilhar conosco alguns aprendizados desse curso.

A reunião começou com as/os professoras/es contando um pouco sobre o trabalho que realizam em suas aulas. Por algum motivo, parte desse relato foi usado para falar sobre o uso de língua inglesa e o uso de língua portuguesa nas aulas. Meu colega, Maurício, que dá aula para as turmas do 4º ao 7º ano do EF falou que usa bastante inglês, mas que sempre traduz tudo o que fala para que os estudantes entendam. Sempre que passo pelas salas onde ele está dando aula, ouço-o falando português com as/os estudantes, até as coisas que são parte da rotina das/estudantes e que, acredito, eles já teriam condições de entender nesse momento do ano letivo. Não o julgo, porém. Também acho que eu, em muitos momentos, recorro ao português para me fazer entender. O excesso de barulho, a agitação das/dos estudantes e a forma como elas se organizam na sala de aula, em fileiras, dificulta que consigamos dar aula 100% em inglês. Além disso, tenho receio de que muitas/os estudantes não irão acompanhar o que digo.

A diretora nos falou da abordagem proposta pelo seu curso, no qual se estimula o uso de obras literárias em inglês para o ensino de vocabulário, estruturas linguísticas e para um trabalho cuidadoso com a formação de leitoras/es. Esse trabalho se assemelha a muitas das práticas que tenho implementado nas minhas aulas, e que são muito bem recebidas pelas/os estudantes. Percebo que eles se sentem super tranquilos ao participar desses momentos de leitura em inglês. No começo do ano, tinham um pouco de insegurança, medo de não conseguirem entender a história. Hoje, sabem que eu sempre faço um bate-papo sobre o livro depois que terminamos de ler, esclareço dúvidas e fazemos alguma atividade que expande a compreensão da mesma.

Depois dessa reunião, fiz um apanhado dos livros em inglês que temos disponíveis na escola e que cabem nessa proposta. Não são muitos. Encontrei também alguns títulos no *Youtube*. Embora essa seja uma ferramenta útil, me incomoda um pouco utilizá-la pois é um suporte diferente. Acredito que essa proposta de utilização de obras literárias nas aulas de inglês pode ser um caminho interessante para alinharmos ainda mais o trabalho da língua inglesa com as propostas da escola.